

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ МАЛОЇ ГРУПИ ШКОЛЯРІВ



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ МАЛОЇ ГРУПИ ШКОЛЯРІВ

Монографія

Київ

Педагогічна думка

2012

УДК 316.45-057.874:316.6
ББК 60.54+88.5
С69

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 10 від 24 листопада 2011 р.).*

Рецензенти:

Н. М. Чернуха, доктор педагогічних наук, доцент;
Ж. В. Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент.

Авторський колектив:

Алексєєнко Т. Ф. (передмова, Р.1; Р.2; Р.3; р.4.3; р.4.4; р.р.5),
Бачинська Є. М. (р.4.1; 4.2; 4.3), **Зверєва І. Д.** (Р.5),
Куниця Т. Ю. (р.4.1; 4.2; 4.3), **Кушнарєв С. В.** (Р.7),
Малиношевський Р. В. (р.4.6), **Сергєєва Н. В.** (р.4.1; 4.2; 4.3),
Тараненко К. В. (р.4.5; р.4.6) / за заг. ред. **Т. Ф. Алексєєнко**.

С69 **Соціальні цінності малої групи школярів : Монографія / за заг. ред.
Т. Ф. Алексєєнко. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 180 с.**

ISBN 978-966-644-290-4

У монографії представлено малі групи школярів як соціально-педагогічний феномен, розкрито мотиви і причини їх утворення, норми функціонування, соціальні статуси і соціальні ролі їх членів, особливості внутрішньогрупової і міжгрупових комунікацій, механізми формування соціальної поведінки особистості і групи, обґрунтовано педагогічні умови формування толерантності, довіри, авторитету і солідарності як базових соціальних цінностей малої групи.

Матеріали монографії можуть бути використані соціальними педагогами і класними керівниками загальноосвітніх закладів у роботі з різними типами малих груп школярів, у діяльності Центрів соціальних служб для сімей, дітей і молоді з дітьми групи ризику, а також у процесі підготовки і перепідготовки соціальних педагогів у вищій школі.

УДК 316.45-057.874:316.6
ББК 60.54+88.5

ISBN 978-966-644-290-4

© Інститут проблем виховання
НАПН України, 2012
© Педагогічна думка, 2012

ЗМІСТ

| | |
|---|-----------|
| Передмова | 5 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ | 7 |
| 1.1. Теоретичні основи дослідження і його методологія..... | 7 |
| 1.2. Основні чинники і закономірності формування соціальної поведінки..... | 17 |
| 1.3. Класифікація малих груп школярів і їх типологічні характеристики..... | 23 |
| 1.4. Роль і місце базових соціальних цінностей у розвитку особистості та групи..... | 32 |
| РОЗДІЛ 2. МАЛА ГРУПА ШКОЛЯРІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ І ФЕНОМЕН | 38 |
| 2.1. Мала група школярів як об'єкт і суб'єкт соціального виховання..... | 38 |
| 2.2. Причини і мотивація групування школярів..... | 45 |
| 2.3. Можливі соціальні ефекти групування школярів..... | 52 |
| 2.4. Параметри соціально-педагогічного феномену малих груп школярів..... | 59 |
| РОЗДІЛ 3. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЛОЇ ГРУПИ ШКОЛЯРІВ, ЇХ ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ | 65 |
| 3.1. Авторитет..... | 65 |
| 3.2. Довіра..... | 70 |
| 3.3. Толерантність..... | 76 |
| 3.4. Солідарність..... | 81 |
| РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СФОРМОВАНOSTІ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ | 85 |
| 4.1. Становище школярів у малих групах за соціометричними індексами..... | 85 |
| 4.2. Оцінка розвитку малої групи школярів як колективу..... | 92 |
| 4.3. Особливості розвитку групової свідомості малих груп школярів..... | 102 |
| 4.4. Педагогічні умови конструювання у малих групах школярів досвіду позитивних відносин і соціально-ціннісної діяльності..... | 107 |
| 4.5. Виховний потенціал добродійних соціальних проєктів у комплексному формуванні базових соціальних цінностей малих груп школярів і профілактиці соціальних відхилень у поведінці..... | 113 |

| | |
|--|------------|
| 4.6. Рівні сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів у динамічних характеристиках..... | 119 |
| РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У РІЗНОВІКОВИХ МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ З СІМЕЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ БУДИНКІВ..... | 136 |
| 5.1. Сімейно-орієнтований будинок як соціальний інститут формування толерантних взаємин..... | 136 |
| 5.2. Стан сформованості толерантності у дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, влаштованих до сімейно-орієнтованих будинків..... | 146 |
| 5.3. Методика формування толерантності у різновікових малих групах школярів з сімейно-орієнтованих будинків..... | 150 |
| 5.4. Упровадження методу індивідуальних планів роботи з дитиною..... | 159 |
| 5.5. Підготовка педагогів та вихователів сімейно-орієнтованих будинків до формування толерантності школярів..... | 164 |
| РОЗДІЛ 6. ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЛИХ ГРУПАХ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ..... | 175 |
| 6.1. Особливості формування і функціонування малих груп неповнолітніх засуджених у виховних колоніях..... | 175 |
| 6.2. Субкультура неповнолітніх засуджених і її роль у формуванні злочинних цінностей, традицій та звичаїв..... | 188 |
| 6.3. Діагностика і можливості експериментального формування базових соціальних цінностей у малих групах неповнолітніх засуджених..... | 195 |
| 6.4. Методичні аспекти проведення соціально-педагогічного тренінгу з неповнолітніми засудженими..... | 213 |
| 6.5 Аналіз результатів експериментального дослідження..... | 221 |
| Літературні джерела..... | 230 |

ПЕРЕДМОВА

Місце дитини у соціальному просторі опосередковується її перебуванням у певній соціальній групі та виконанням певної соціальної ролі – сім'ї (член сім'ї), школі (учень певного класу), групі ровесників (товариш, однокласник) тощо.

Особливу роль у житті дитини шкільного віку відіграють малі групи ровесників. Середовище ровесників стає для неї найважливішою сферою формування і регуляції соціальної поведінки. В ньому забезпечується розширення і збагачення соціальних контактів та образу світу у соціальному досвіді дітей, певною мірою здійснюється компенсація того, що з різних причин не може дати сім'я як первинний осередок соціалізації особистості.

Саме в малих групах ровесників вони отримують більше незалежності (до якої так прагнуть), виявляють більше довіри і відвертості, користуються більшим (ніж у сім'ї або у формальній групі – класі) авторитетом, почуваються рівними з іншими (чого не спостерігається у взаєминах з батьками), мають доступ до інформації, якою не забезпечує сім'я (зокрема, про молодіжні субкультури, особливості сучасної моди тінейджерів, популярну музику та інші види можливих захоплень і моделей поведінки, про міжстатеві відносини), отримують перший сексуальний досвід, розширюють соціальний кругозір, вчаться взаємодіяти і співпереживати, мають можливість бути самими собою і відчувати власну співпричетність до різних видів діяльності і її результатів а також набувають більшої самостійності, свободи у самовираженні і власного досвіду побудови міжособистісних взаємин і життя за груповими нормами і правилами. В них відпрацьовуються навички соціальної взаємодії, забезпечується розвиток комунікативних здібностей і самопізнання через оцінки значимих інших та порівняння себе з іншими рівними за віком, але різними за особистими якостями, що сприяє формуванню у них адекватності.

Разом з тим, цінності членства і діяльності малих груп школярів значною мірою є продуктом сучасного суспільства і його соціокультурного розвитку – вони різновекторні. Закритість малих груп від зовнішнього контролю створює сприятливі умови для розвитку і закріплення девіантної поведінки і нездорового способу життя, шкільного моббінгу (цькування групою когось із її членів), шкільного буллінгу (різних видів агресивної поведінки, здебільшого лідерів по відношенню до інших членів малих груп), жорстоких розправ з тими, хто порушує групові норми і правила. Також у складі малих груп, особливо школярів підліткового віку, вчиняються протиправні дії і злочини. Ці та інші обставини актуалізують потребу підвищення уваги до проблеми соціального виховання школярів і пошуку шляхів профілактики у них девіантної поведінки та її наслідків.

Феномен малої групи достатньо опрацьований в межах соціальної психології і соціології. Однак, з позиції педагогіки, зокрема соціальної педагогіки, ще не було здійснено аналізу причин поділу школярів на групи членства

і референтні групи, мотивів-потреб їх утворення і тих базових соціальних цінностей, які покладаються в основу їх діяльності і динаміки розвитку.

Загалом інтерес соціальної педагогіки до малих груп школярів обумовлений кількома причинами:

- знаходженням проблеми малої групи на перетині трьох наук: соціальної психології, соціології і соціальної педагогіки;
- реальним існуванням малої групи у певній системі соціальних зв'язків і відносин, а також міжособистісних ціннісних ставлень;
- особливостями розвитку соціокультурної ситуації, її загальним ускладненням, яке викликається проблемами одночасного включення зростаючої особистості в різні формальні і неформальні малі групи, які часто мають протилежні або взаємовиключні ціннісні орієнтації, різний виховний потенціал і потребують вивчення з метою їх корекції та прогнозування щодо розвитку соціально-педагогічної ситуації у школі та суспільстві;
- можливостями привнесення у напрацьоване щодо малих груп ціннісного контексту, який у попередніх дослідженнях практично залишався поза увагою;
- потребами дослідження міжособистісних відносин у контексті саме групової діяльності, яка дотепер спеціально не вивчалась у соціально-психологічних і соціологічних дослідженнях.

Пропоноване дослідження та його результати, сподіваємось, сприятимуть не тільки поліпшенню загального мікроклімату в школі і в міжособистісних взаєминах школярів, а й спрямуванню малих груп на конструктивні форми спілкування і внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії, а також соціально-ціннісні види діяльності, в яких забезпечується формування ціннісних ставлень до себе й інших.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Теоретичні основи дослідження і його методологія

Соціальні цінності та малі групи школярів відносяться до ще мало вивчених соціальних феноменів, хоча певні напрацювання у їх контекстах зроблені з позицій різних наук. А саме, щодо сутності й змісту соціальних цінностей (В. Лавриненко, В. Крисько, С. Осипов); впливу соціальних установок на соціальну поведінку (Р. Берон, Д. Бирн, Б. Джонсон); типології шкільних малих груп (П. Лесгафт); характерних чинників, методів діагностики і методик формування класних колективів як психічних індивідуальностей і психологічного мікроклімату малої групи (Ю. Гільбух, О. Киричук); комплексу параметрів розвитку малої групи і критеріїв сформованості колективу (А. Макаренко, Л. Уманський, А. Лутошкін, А. Петровський); теорії відносин особистості (В. Мясіщев) і багатоманітності взаємин у дитячому колективі (Я. Коломинський); ідентифікації у межах соціального групотворення і процесі спілкування (О. Швачко); виховного потенціалу колективу групи (концепція виховання в колективі та через колектив і принцип паралельної дії), проблеми збігу офіційних цінностей з особистими переконаннями (А. Макаренко), трьохфакторної моделі «значимого іншого», стратометричної концепції колективу, опосередкування міжособистісних відносин у групах різного типу (А. Петровський); вимірювання групових параметрів лінійного характеру (Дж. Хемпфілл і У. Весті); характеристики будь-якої малої групи на основі логіко-теоретичної й аналітико-факторної методології (Р. Кеттел); формальних і неформальних лідерів (А. Біне, Л. Термен, Н. Березовін, Я. Коломинський) і їх типів (В. Дерінг). Вважаємо, що вони можуть слугувати теоретичними основами для здійснення соціально-педагогічного дослідження базових соціальних цінностей малих груп школярів. Вперше про первинні малі групи як спосіб міжособистісної інтеграції згадується у працях американського психолога Ч. Кулі.

Численні дослідження та їх аспекти засвідчують складність вивчення малих груп, яка, насамперед, пов'язана з їх маргінальністю.

Теоретичний аналіз напрацьованого переконує у переважанні їх вивчення з позицій соціології та соціальної психології. Педагогічні проблеми в них розглядалися вкрай поверхово і значною мірою поза контекстом педагогіки. Здебільшого малі групи у наукових роботах не ототожнювались з їх конкретною предметною сферою, а акцент робився на вивченні проблеми міжгрупових відносин, зокрема, агресії, негативних установок, ворожнечі тощо, які слугують джерелом конфліктності.

Разом з тим, з огляду на певну очевидність того, що являє собою мала група (доведено з позицій різних наук), ще й нині об'єктивно продовжуються дискусії з приводу основних її параметрів і характеристик – кількості (зокрема щодо її

нижньої і верхньої межі), ієрархії членів групи і цілей діяльності, особливостей внутрішньогрупової взаємодії, а також щодо методології їх дослідження.

Прослідковується певна специфіка дослідження малих груп у філософії, соціології, соціальній психології, психології, педагогіці:

- *філософія* пропонує методологію вивчення соціальних проблем малих груп на основі інтерпретації їх у контексті колізії свободи особистості і її детермінації суспільством (Г. С. Антипіна, Е. Ільєнков, М. Рокич);

- *соціологія* більшою мірою зосереджується на статусі групи і статусі та ролі особистості у малій групі, впливах макросередовища на малу групу, соціометричних методах вимірювання малих груп, особливостях молодіжних малих груп як суб'єктів і об'єктів суспільних відносин; груповій динаміці (Дж. Морено, К. Левин, Н. Головатий, О. Донченко, А. Маковецький, Ж. Малахова, І. Мартинюк, В. Огаренко, В. Тихонович, В. Циба, О. Якуба та ін.);

- *психологія* більше орієнтована на вивчення членів груп як окремих індивідів з їх психологічними особливостями, спрямованістю, темпераментом, характером, здібностями (Г. Андрєєва, І. Бех, Є. Головаха, К. Данилюк, В. Киричук, А. Петровський та ін.) [15; 27; 117];

- *соціальна психологія* досліджує соціально-психологічні аспекти розвитку групи на різних стадіях та у специфічних моделях такого розвитку, а також якість виконання соціальних ролей членами різних малих груп (Я. С. Коломинський, Н. П. Лукашевич, О. І. Пригожин), взаємовідносин особистості і групи, динаміки її розвитку (Г. Андрєєва та ін.). Перший поштовх до її ґрунтовного вивчення, як вважають соціальні психологи, міститься в аналітичних концепціях (З. Фрейд) та психотерапевтичній практиці.

- *педагогіка* вивчає можливості педагогічної організації групової діяльності, зокрема сімейної, шкільної, позашкільної, вуличної (А. Макаренко, С. Шацький, В. Сухомлинський, А. Захаренко, Т. Алексеєнко, Ю. Жданович, І. Зверєва, В. Киричок, Т. Кравченко, Т. Куниця, Р. Литвак, О. Литовченко, В. Постовий та ін.) [2; 12; 14; 53; 89].

В цілому у науковій думці в контексті різноманітних дослідницьких підходів сформувалося чотири основні напрями досліджень малих груп, а саме: соціометричний, соціологічний, психологічний (групової динаміки), педагогічний.

Кожний із напрямів дослідження малих груп містить незаперечну наукову цінність і у своїй сукупності дозволяють створити більш-менш цілісну картину щодо тих процесів, які відбуваються в них і навколо них.

Теоретичними джерелами розвитку досліджень малих груп є концептуальні підходи, які розвивалися у межах визначених наук. Зокрема:

- *теорія колективу* (А. Макаренко). Йому в історії вітчизняної педагогічної науки належить надзвичайно великий внесок у розробку проблематики групи як колективу. Насамперед у тому, що ним було визначено і доведено, що:

- ❖ вищим рівнем розвитку групи є колектив;
- ❖ основною ознакою колективу є не просто сумісна діяльність, а «соціально-позитивна» діяльність, тобто його спрямованість, яка забезпечує нову якість особистостей – членів групи, а саме – їх цілеспрямованість;
- ❖ рушійною силою розвитку колективу є розвиток суспільно-значимих цілей його діяльності і їх досягнення;
- ❖ успіх внутрішньогрупових процесів забезпечується тільки на основі відповідності зразків норм взаємовідносин у групі зразкам більш широкої системи соціальних відносин;
- ❖ колектив не є замкнутою системою, оскільки включений у всю систему відносин суспільства;
- ❖ успішність діяльності колективу досягається лише тоді, коли немає розходження в цілях колективу і суспільства.

Отже, для розвитку колективу необхідна суспільноохвалювальна ціль.

• *теорія розвитку групи* (У. Бенніс, Г. Шепард; Г. Андреева – динаміки розвитку малих груп і групових конфліктів; Н. Богомолова, Л. Петровська [115] – у контексті моделі і фаз розвитку Т-груп – групи тренінгу; Р. Морленд, Дж. Ливайн – у контексті аналогії процесів соціалізації індивідів і соціалізації групи; полярних цінностей орієнтації особистості (колективізм – індивідуалізм); М. Чемерс – щодо взаємозв'язку періодів розвитку групи і сформованості позиції її членів; факторів зміни соціальних ролей у групі, «системно-процесуальна модель»);

• *психологічна теорія колективу* (А. Петровський) ґрунтується на положенні про те, що «діяльнісне опосередкування виступає як системоутворююча ознака колективу» (А. Петровський, 1979, [117, с. 206]; обґрунтовує багаторівневу структуру групи, ядром якої є предметна діяльність, ієрархію внутрішньогрупових процесів і міжособистісних взаємин; встановлює взаємозв'язок стадій розвитку колективу і обов'язкових параметрів групи (спрямованість, організованість, підготовленість, психологічна комунікативність) [134].

Напрацьовані теоретичні положення щодо малих груп можуть бути використані і в соціальній педагогіці, яка розвивається як наука інтегрованого гуманітарного знання і у своєму розвитку йде шляхом врахування в оцінці соціально-педагогічних явищ соціокультурних детермінант і ціннісного компоненту.

На основі теоретичного аналізу різних підходів до розкриття основних понять щодо малої групи і їх осмислення вважаємо, що їхня сутність розкривається у наступних запропонованих визначеннях і позиціях:

Мала група – відносно постійна за складом невелика кількість (від 2-3 до 40) безпосередньо контактуючих осіб, об'єднаних спільними цілями, інтересами чи справами, яка вирізняється певним психологічним кліматом, специфічними груповими цінностями, установками, нормами і правилами поведінки. Прикладами малих груп, найбільш значимих для людини, є сім'я, шкільний клас, трудовий колектив, об'єднання близьких друзів.

Мала група школярів – невелика кількість (від 2-3 до 40) безпосередньо контактуючих між собою школярів (ровесників або різного віку), які об'єднуються на основі спільних мотивів-потреб, інтересів, прагнуть до самоорганізації з метою спрямування своїх об'єднаних зусиль на досягнення спільних цілей, дотримуються певних норм групової поведінки, що відповідає їх уявленням про добро і зло та про необхідне і заборонене. Прикладами малих груп школярів є окремі класи учнів і мікро колективи, які утворюються всередині класу.

Мала група школярів як соціально-педагогічна категорія є досить складною для розуміння і дослідження, оскільки являє собою не тільки просту сукупність невеликої кількості учнів (2-40), об'єднаних за формальними і неформальними ознаками, а й певну форму міжособистісної взаємодії, в основі якої знаходяться спільні інтереси і потреби, де кожен член групи має свій статус, а сама група займає певну групову соціальну позицію, що відображає рівень розвитку групової свідомості і самої групи, та здійснює різні види групової діяльності, які відповідають меті її створення і цілям-цінностям такої групи.

Як доведено численими дослідженнями соціальної психології і соціології для визначення малої групи як соціального явища принциповими є чотири моменти, які можна розкривати і у педагогічному контексті:

- контактність (безпосереднє спілкування і взаємодія);
- ідентифікація – ототожнення кожного з членів групи з цією групою шляхом засвоєння і прийняття установок та стереотипів, характерних для даної групи, та через протиставлення МИ і ВОНИ (інші) шляхом встановлення певних соціальних «кордонів» (меж) і фільтрів щодо тих, хто не є членами цієї групи;
- соціальна інтеракція (комунікативна взаємодія, комунікації, обмін соціальними ролями);
- стигматизація – образ члена групи у груповій свідомості (гештальт), який формується під впливом стилю життя певної групи (її норм і правил функціонування), через присвоєння кожному члену групи різних прозвісків, за якими школярі визначають як членство у групі, так і ставлення групи до кожного з її членів.

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити три основних теоретико-методологічних підходи, які склалися у дослідженнях ціннісної проблематики: філософський, теоретичний та емпіричний, у межах яких розкриваються певні грані феномену цінності. Розглянемо їх особливості.

Філософський підхід розкривається у двох основних діаметрально протилежних концептуальних підходах у поглядах на сутність і значимість соціальної цінності, а саме:

- об'єктивно-абсолютиському: згідно нього цінність визначається як об'єктивна і загальнообов'язкова значимість і необхідність, яка знаходиться поза межами реального, поза суб'єктами і об'єктами, однак впливає на них і вивляється в оцінках (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт);

• суб'єктивно-релятивістському: він стверджує, що природа цінностей коріниться в реальному житті, а джерело їх виникнення – біопсихологічна природа людини. Цінність є похідною від інтересу, потреб, бажань індивідів, що розкриваються в їх практиці (Р. Перрі, Д. Дьюї) [121].

Як зазначають дослідники, кожна соціальна цінність має двоєдину основу, яка розкривається на 2-х взаємопов'язаних рівнях системи:

- 1) індивідуальному (в ціннісних орієнтаціях індивіда і його потребах як передумовах соціальної поведінки);
- 2) колективному (суспільному), соціокультурному (набір цінностей, які транслює суспільство).

Інтегруючим елементом цих рівнів є ціннісна свідомість, яка втілює в собі особливе ставлення людей і соціальних груп до всього того, що відбувається, відносно їхніх цілей та потреб.

У сучасних дослідженнях проаналізовано природу ціннісної свідомості (С. Анісімов, І. Бех, В. Барулін, О. Гусейнов), її універсальність у контексті тенденцій сучасного розвитку (М. Розов, В. Степин); запропоновано нетрадиційні підходи в оцінці динаміки ціннісних аспектів у розвитку соціуму (В. Андрющенко, А. Давидов, В. Кремень, О. Грива); осмислено роль цінностей в аспекті цивілізаційного розвитку (О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.).

Базовими соціальними цінностями малої групи нами визначено: солідарність, довіру, авторитет, толерантність – вони визначають ціннісно-орієнтаційну діяльність групи, її внутрішній мікроклімат, внутрішньогрупові і міжгрупові комунікації. У реальній діяльності малих груп школярів такі базові соціальні цінності наповнюються конкретним змістом.

Методологія дослідження базових соціальних цінностей малої групи ґрунтується на розумінні того, що у визначеній для дослідження проблемі є дві смислоутворювальні основи – *базові соціальні цінності* малої групи і *мала група школярів*. Це обумовлювало необхідність чіткого уявлення щодо їх сутності та змісту, а також вироблення адекватного до проблеми концептуального підходу як щодо організації самого дослідження, так і визначення тих педагогічних умов, які можуть оптимізувати процес соціального виховання малої групи і особистості у групі.

Стратегічно дослідження передбачало розв'язання завдань щодо пізнання закономірностей, особливостей і основних детермінантів розвитку малих груп сучасних школярів, теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов формування в них визначених базових соціальних цінностей шляхом розвитку самосвідомості й групової свідомості, організації педагогічно доцільної і соціально-ціннісної групової діяльності, оптимізації мікроклімату в малій групі з метою набуття позитивних змін у самооцінці та досвіді соціальної взаємодії як важливих чинників соціального виховання школярів.

У здійсненні даного дослідження та опрацюванні його результатів ми спиралися на наступні методологічні підходи і аспекти наукового аналізу проблеми, а саме:

- **системний підхід.** Відповідно до нього у дослідженні робиться акцент на пошуку в групі власне групового – рівня розвитку групи, групової свідомості, групової діяльності і внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії, вивчаються мотиви групування, групові норми, цінності, цілі, рішення, зміст групового життя і його емоційні складові, статуси і соціальні ролі тощо, їх вплив на відповідні аспекти індивідуальної поведінки членів малої групи і стабільність самої групи; співвіднесення базових соціальних цінностей малої групи (солідарності, толерантності, довіри, авторитету) з її діяльнісним контекстом; облік, врахування особливих інтегративних факторів, які забезпечують збереження якісної своєрідності групи, особливостей її функціонування і розвитку – процеси лідерства, пов'язані з організацією і керівництвом групи, ціннісна орієнтація групової діяльності, а також нормативна регуляція внутрішньогрупової поведінки, метою якої є перешкода відхиленням у поведінці членів групи від групових стандартів; трактування групових процесів і відношень як багаторівневого і багатомірного явища; рівнева структурна організація малої групи (однолітки, різновікова; група в групі); розгляд групи як відкритої системи, фоном діяльності якої є середовище загальноосвітнього закладу, пенітенціарної установи чи реструктурованого сімейного середовища; прийняття до уваги наявності трьох основних сфер життєдіяльності малої групи школярів (дозвіллевої, міжособистісної, комунікативної), які розкриваються в аксіологічному, емоційному та феноменологічному контекстах; знаходження взаємозв'язку і взаємовпливів групових феноменів; розуміння складної (системної) детермінації явищ групового життя і групової та індивідуальної поведінки соціальними цінностями;

- **діяльнісний підхід.** Розкривається у контексті групової діяльності школярів. Сумісна діяльність членів групи (форми її організації, зміст) розуміється як фактор, консолідуючий групу, як інтегратор групових процесів, як основа процесу розвитку груп.

Групова діяльність розглядається нами у 3-х взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих аспектах:

- 1) як *інструментальна* – спрямована на розв'язання групою задач, пов'язаних з реалізацією її цілей і задоволенням актуальних мотивів-потреб членів групи; вироблення і дотримання групових норм і правил; збереження і розвиток групи;

- 2) як *соціально-ціннісна* – спрямована на духовний розвиток членів групи, поліпшення соціального середовища і соціальної ситуації об'єктів групової діяльності;

- 3) як *емоційно-насичена або експресивна* – спрямована на підтримання внутрішньої рівноваги, стабільності групи, збереження її як цілісного організму, створення сприятливого психологічного клімату, згуртування членів

групи навколо спільних інтересів і справ (насамперед, творчих і добродійних) та на основі задоволеності їх перебуванням у групі членства; зовнішню презентацію малої групи у більш широкому соціальному середовищі.

В цілому така схема класифікації групової діяльності ґрунтується, в основному, на двомірному аналізі малої групи:

1) як цілісного суб'єкту діяльності, який функціонує у більш широкому соціальному середовищі (класу, школи) і як сукупності індивідів, які мають свої мотиви, потреби, рівень домагань і соціальні очікування щодо членства у групі, накопичений соціальний досвід взаємодії з групою, готовність підпорядковувати своє «Я» груповому «МИ» та дотримуватись групових норм і цінностей (що також відображає і системний підхід);

2) динаміки сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів: солідарності, толерантності, довіри і авторитету;

• **аксіологічний підхід.** Розкривається як своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості у системі суспільних відносин, розвитку почуття цінності іншої людини; на поняттях базових соціальних цінностей малої групи, які спроможні задовольнити її потреби як цілісного організму, членів цих груп та певного середовища, в якому вони функціонують, а також бути певними смислами і підґрунтям побудови на їх основі способів поведінки, виконувати спонукальну роль у вигляді норми внутрішньогрупового і міжгрупового життя та ідеалу; в осмисленні діяльності лише у співвіднесенні з цінностями, якими визначаються норми і цілі групової поведінки, прогнозовані позитивні зміни.

Зміст аксіологічного підходу розкривається в реальному і цілісному вивченні малих груп школярів у повсякденних формах існування та в єдності соціального й екзистенційного і в динамічно мінливих відносинах, орієнтованих на життєві потреби; через багатоманітність ціннісних орієнтацій різних малих груп школярів; у таких базових соціальних цінностях малої групи, як авторитет, солідарність, довіра та толерантність; можливостях діалогічного спілкування суб'єктів соціального виховання;

• **синергетичний підхід.** Застосовувався як спосіб пізнання і з метою аналізу малих груп школярів як складного соціально-педагогічного явища і його феномену, у їх багатоманітності й багатоваріантності; вивчення процесів їх самоорганізації, мотивації і причин стихійного групування школярів, ціннісної спрямованості, механізмів стійкості і нестабільності малих груп; місця в малих групах окремих особистостей, а також їхнього діалогу у найближчому середовищі та з довкіллям; взаємодії формальних і неформальних груп як цілісної системи;

• **феноменологічний підхід** використаний з метою аналізу групових феноменів, акцентування неоднозначності прояву і сприйняття малих груп школярів та їх діяльності як соціально-педагогічного явища у сукупності та

окремих аспектах його основних характеристик, потребою опису досліджуваного явища у його цілісному вираженні та усвідомленому в чуттєвому досвіді, як структуровану систему його феноменів: огрупнення мислення, ціннісно-орієнтаційної єдності, колективного самовизначення, зміщення ризику, фасилітації-інгібіції, групової поведінки, групового тиску, лідерства, міжособистісної сумісності, згуртованості, поляризації, співвіднесення колективного і особистісного, групової перспективи. Саме в їх аналізі розкриваються особливості групової свідомості, групової діяльності і внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії як основних критеріїв оцінки сформованості базових соціальних цінностей малих груп;

Науковий аналіз емпіричної інформації також був спрямований на з'ясування змістовного і ціннісного наповнення діяльності малих груп школярів. З цієї метою було здійснено кілька аспектів аналізу, а саме:

Науковий аналіз емпіричної інформації також був спрямований на з'ясування змістовного і ціннісного наповнення діяльності малих груп школярів. З цієї метою було здійснено кілька аспектів аналізу, а саме:

- **когнітивний аспект аналізу** по суті відображав його соціально-ціннісний зміст. У відповідності до нього вивчалися особливості розуміння і усвідомлення членами малих груп сутності й ролі соціальних цінностей у суспільному житті людини, базових соціальних цінностей малих груп і їх змісту; рівня сформованості солідарності, толерантності, довіри і авторитету; ціннісної спрямованості малих груп школярів; мотиви-потреби членства у неформальній малій групі; зміст соціально-ціннісної діяльності; особливості сприйняття і оцінювання школярами внутрішньогрупових і міжгрупових процесів;

- **аналіз групових феноменів.** Використаний з метою акцентування неоднозначності прояву і сприйняття малих груп школярів та їх діяльності як соціально-педагогічного явища у сукупності та окремих аспектах його основних характеристик, потребою опису досліджуваного явища у його цілісному вираженні та усвідомленому в чуттєвому досвіді як структуровану систему параметрів такого феномену: огрупнення мислення, ціннісно-орієнтаційної єдності, колективного самовизначення, зміщення ризику, фасилітації-інгібіції, групової поведінки, групового тиску, лідерства, міжособистісної сумісності, згуртованості, поляризації, співвіднесення колективного і особистісного, групової перспективи. Саме в їх аналізі розкриваються особливості групової свідомості, групової діяльності і внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії як основних критеріїв оцінки сформованості базових соціальних цінностей малих груп;

- **аналіз вчинкової діяльності.** Здійснювався з метою з'ясування особливостей проведення часу школярів у складі групи, їх зайнятості конкретними справами, ціннісного змісту спільної діяльності, групових акцій та вчинків, їх відповідності соціальним цінностям; активності й ініціативності членів

малих груп; особливостей прояву у них солідарності, толерантності, довіри та авторитету; особливостей їх самореалізації у різних виховних середовищах (шкільному, сімейному і пенітенціарної установи);

- **методичний аспект аналізу** передбачав розробку і апробацію діагностичного інструментарію, критеріїв оцінки рівнів сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів і їх показників; визначення та розкриття педагогічних умов формування таких цінностей, як авторитету, довіри, толерантності і солідарності, їх експериментальну перевірку; розробку змісту, форм і методів роботи з малими групами школярів, спрямованих на усвідомлення школярами змісту базових соціальних цінностей малої групи (розвиток групової свідомості), поліпшення емоційно-ціннісних ставлень членів малої групи один до одного, до інших малих груп (оптимізацію внутрішньогрупової і міжгрупової діяльності), включення їх у соціально-ціннісну діяльність; розробку та реалізацію спільно зі школярами добровільних проєктів (організацію групової соціально-ціннісної діяльності); методичну підготовку та залучення до експериментальної роботи в якості експертів педагогів та школярів.

З метою отримання об'єктивної і повноцінної інформації щодо проблеми вивчення, дослідженням було охоплено:

- 1) малі групи школярів у різних навчально-виховних середовищах: загальноосвітніх школах, пенітенціарної установи;
- 2) різні групи школярів: ровесників; різновікові;
- 3) різні типи малих груп школярів відносно рівня їхнього розвитку.

Принциповими позиціями в організації наукового дослідження було визначено наступні:

- мала група школярів соціально не ізольована, а тому у її вивченні необхідно звертатися до аналізу більш широкого соціального контексту, того безпосереднього оточення або соціального середовища, в якому живе і діє кожна мала група (мала група школярів загальноосвітньої школи – шкільне середовище загальноосвітньої школи; мала група школярів – неповнолітніх засуджених – шкільне середовище пенітенціарної установи; мала група школярів з сімейно-орієнтованих будинків – сімейне середовище);

- дослідження рівня сформованості таких базових соціальних цінностей малих груп, як авторитет, довіра, толерантність, солідарність на всіх етапах експерименту здійснюється у комплексі та у всіх вікових малих групах школярів, але переважно у групах підлітків, оскільки саме вони за своїми характеристиками є найбільшою групою ризику;

- організація і здійснення дослідження в малих групах потребує дотримання етичних норм;

Науковий зміст специфіки проведеного нами соціально-педагогічного дослідження ґрунтується, насамперед, на **комплексному підході**. Його основою є розуміння того, що визначені методологічні підходи не ізольовані один від

одного і можуть мати взаємообумовлений (інтегративний) характер. Так, у генезі групи діяльність виступає в якості безумовного фактору її розвитку і системоутворення, задаючи системний характер, «малюнок» групи, якій відображається в її ціннісних орієнтаціях, міжособистісній і міжгруповій взаємодії, моделях групової поведінки. У стабільній групі ознаки її як системи (наявність лідера, згуртованості, норм, стихійних груп, зв'язків між ними тощо) впливають на перебіг групової діяльності і поведінки, стаючи умовами її існування. Це пояснюється тим, що будь-яке соціальне явище багатогранне, тому важливе дослідження його властивостей як цілого і його різноманітних конкретних складових, а також умов, що визначають стан такого явища. Зокрема:

- ролі і місця малих груп школярів у системі шкільних соціальних відносин;
- ролі базових соціальних цінностей малої групи у системі соціальних цінностей;
- впливу сформованості солідарності, толерантності, довіри й авторитету на соціальну поведінку малої групи школярів і її членів.

В основу організації дослідження і опрацювання його результатів також покладалася принцип розвитку, який розкривається на основі 2-х ліній аналізу – малої групи школярів як соціально-педагогічного явища і динаміки сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів; у виявленні сучасних тенденцій розвитку малих груп школярів. Підходу обумовлений необхідністю виокремлення саме ціннісного контексту того аспекту, та того, яким чином може бути досліджений її засобами та в межах її концептуальних ідей. З метою визначення такого аспекту приймалися до уваги 2 позиції:

1) як у педагогіці досліджуються групи (що є домінуючим принципом у їх дослідженні);

2) сутність поняття «соціальний».

На підставі наукового аналізу ми дійшли висновку, що їх можна розкривати у взаємозв'язку, а також стверджувати, що у педагогіці групи вивчаються, насамперед, як суб'єкти діяльності.

На наш погляд, з позиції соціальної педагогіки стратегічно важливим є дослідження малих груп у двох контекстах:

- цінностей малої групи та її ціннісно-орієнтаційної діяльності;
- середовищному (мала група як складова більш широкої системи – її найближчого оточення, середовища: особливості та перспективи їх взаємодії).

Поняття «соціальний» акцентує увагу на рівні суспільних відносин. У контексті групи критеріями її оцінки можуть бути наступні:

- ціннісна спрямованість групи;
- участь у суспільно-корисних справах;
- відповідність її діяльності соціальним нормам;

• наявність соціальної перспективи для кожного із членів групи і самої групи.

Соціально-педагогічне дослідження у контексті формування базових соціальних цінностей у малих групах школярів дозволяє побачити перспективи щодо можливостей профілактики асоціальної спрямованості малих груп, девіантної і делінквентної групової поведінки, згуртування сімейних колективів, в яких влаштовано на виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також ресоціалізації неповнолітніх, які вчинили злочини і відбувають покарання у виправно-виховних колоніях.

1.2. Основні чинники і закономірності формування соціальної поведінки

Одним із вимірів соціальності людини є її поведінка як сукупність видимих вчинків і дій, що так чи інакше зачіпають інтереси інших людей, великих та малих соціальних груп та відображають рівень засвоєння нею соціальних норм, правил, принципів життєдіяльності в умовах взаємодії з оточуючим довкіллям.^[3] Цим пов'язана актуальність її вивчення на сутнісному та змістовному рівні, а також у контексті з'ясування тих механізмів, які є її основними чинниками формування. Теоретичний аналіз проблеми та осмислення її практичного вираження сприятиме більш глибокому розумінню різних моделей соціальної поведінки, причин їх розвитку та її прогнозуванню, що, на наш погляд, може сприяти і розумінню та поліпшенню загальної соціально-педагогічної ситуації.

До проблеми вивчення соціальної поведінки, її мотивів і потреб вчені зверталися у різних контекстах, зокрема: їх генези і функціональної обумовленості (Л. Божович, М. Лісіна); ієрархії мотивів і мотивації (А. Леонтьєв); диспозиції потреб особистості та регуляції соціальної поведінки (В. Ядов); генези потреби «бути особистістю» (А. Петровський, В. Петровський); щодо структури мотивів соціальної поведінки (І. Алтуніна); розвитку мотиву і мотивації досягнення успіху, їх позитивного підкріплення (Х. Хекхаузен, Д. Маккелланд, Дж. Аткинсон, К. Левін), походження мотивації влади з комплексу неповноцінності (А. Адлер); ситуаційних детермінантів поведінки, раціонально обумовлених вчинків, поведінкових реакцій (Г. Олпорт); механізмів виникнення нових мотивів і мотивацій через оперантне научіння (Б. Скіннер) та ін. [137].

Однак, не зважаючи на високий інтерес до соціальної поведінки представників різних наук, у тому числі психології, соціології, соціальної психології, тема залишається недостатньо вивченою, актуальною, оскільки динамічними є соціальне життя і розвиток науки. Її актуальність для соціальної педагогіки обумовлена потребами теорії і практики у з'ясуванні та обґрунтуванні рушійних сил соціальної поведінки особистості і групи як основних суб'єктів соціальної та соціально-педагогічної взаємодії.

Нами було здійснено теоретичний аналіз наукових джерел, на підставі чого зроблено висновки, що наука про поведінку розвивалася на кількох принципових підходах, а саме:

- *зміщеної активності*, яка визначається інстинктами, що у реальності мають чотири основні характеристики: джерело (стан організму), мету, об'єкт, стимул (З. Фрейд). [137, с. 116-118];

- *механістичному*, який ґрунтувався на положеннях про те, що поведінку завжди можна достовірно визначити, передбачити і проконтролювати; що різні види поведінки розвиваються по одним і тим же основним принципам і закономірностям; що у контролі поведінки велику роль відіграють різні підкріплення та стимули (Б. Скіннер) [137, с. 337-351];

- *ціннісного підкріплення*, відповідно чого вирогіднісний потенціал поведінки у специфічних ситуаціях можна передбачити на основі очікувань та ціннісного підкріплення, яке по своїй суті мінімізує покарання та максимізує заохочення; що різні типи поведінки зумовлюються наступними шістьма категоріями потреб: статусу визнання, захисту-залежності, домінування, незалежності, любові та прив'язаності, фізичного комфорту (Дж. Роттер). [137, с. 415-417];

- *інтераційному*, згідно якого основними детермінантами поведінки є як риси характеру особистості, так і ситуаційні перемінні її життя [137, с. 300];

- *диспозиційному* та теорії рис особистості, що обґрунтовують постійність поведінки людини навіть у часі і в змінених умовах життя, оскільки вважають її залежною саме від рис характеру (Г. Олпорт) [137, с. 271-303];

- *моделювання*, в основі якого правила поведінки формуються під впливом побаченого і почутого, внаслідок спостереження за іншими. Основними компонентами такого соціального наочіння через спостереження є: увага, запам'ятовування, відтворення і закріплення дії на основі позитивного підкріплення та самопідкріплення і саморегуляції шляхом встановлення певної планки власних досягнень. Вміння людини усвідомлювати свої здібності вибудовувати власну поведінку відповідно до ситуації та поставлених задач передбачає врахування власного попереднього досвіду успіхів та невдач, досвіду інших. Також поведінка може змінюватись під впливом вербальних переконувальних та на основі емоційних підйомів (А. Бандура) [137, с. 380 – 392];

- *мотиваційно-потребнісному*, який пояснює поведінку людини двома глобальними категоріями мотивів: дефіцитарними – пов'язаними із задоволенням фізіологічних потреб; мотивами росту – метапотребами – пов'язаними з розширенням світогляду, набуттям нового соціального досвіду, з актуалізацією особистісного потенціалу і досягненнями. Схематично вони знайшли своє відображення в ієрархії потреб (А. Маслоу) [137, с. 487-501];

- *компенсаторному*, який формується на основі комплексу неповноцінності людини внаслідок її фізичних обмежених можливостей, надмірної опіки, відчуття покинутості та певної соціальної ізоляції, або комплексу

зверхності над іншими внаслідок перебільшення власних здібностей і постійного бажання визнання (А. Адлер). [137, с.168-171];

- феноменальності природи людини, яка на рівні поведінки може розкриватися в тому, що: різноманітні форми поведінки виявляються в умовах відсутності будь-яких обмежень; поведінка особистості, як і сама особистість, є унікальними у сприйнятті іншими і часто ґрунтуються на суб'єктивному досвіді. Її можна зрозуміти тільки на основі холістичності, а пояснити – з позиції «Я-концепції «Хто Я?» в категоріях позитивного і негативного образу себе (К. Роджерс) [137, с. 529-551];

Кожен із цих підходів розроблявся в межах різних теорій особистості і на прикладі різних цільових груп (клієнтів). Але, на наш погляд, у своїй сукупності вони можуть слугувати обґрунтуванню різних моделей соціальної поведінки особистості і групи. Прийняття такої сукупності є просто необхідним, оскільки соціальне середовище складається з різних типів суб'єктів, що обумовлює і множинність поведінкових реакцій, механізмів їх формування та детермінованість різними чинниками зовнішнього і внутрішнього життя. Всі названі підходи тією чи іншою мірою розкривають основні характеристики різних моделей поведінки, а в своїй сукупності пояснюють особливості її формування, прояву і сприйняття в оцінці інших та самооцінці. Ігнорування будь-якого із них обмежить уявлення про соціальну поведінку у її багатовекторності і багатовимірності.

Логічно стверджувати, що:

- соціальний сенс поведінки виявляється у спілкуванні та різних видах діяльності, що відображають соціальні позиції та соціальні установки суб'єктів такого спілкування;

- сутність соціальної поведінки найбільшою мірою розкривається у контексті групової поведінки людини;

- мотивація соціальної поведінки не ототожнюється з мотивами, а являє собою динамічну категорію, яка системно включає в себе не тільки мотиви, а й потреби, що визначають поведінку особистості в тій чи іншій соціальній ситуації і певною мірою можуть визначатися як готовність діяти певним чином для досягнення поставленої мети на основі розуміння цінності досягнення успіху та оцінки власних здібностей і зусиль, яких необхідно для цього докласти, у їх сукупності;

- динамічність соціальної поведінки визначається ієрархією мотивів і потреб у часі та в ситуації, значимістю і цінністю самої мети, самооцінкою власних здібностей, об'єктивною оцінкою затрат зусиль та часу, які необхідні для досягнення поставленої мети. Така факторна зумовленість динаміки мотивації соціальної поведінки особистості дозволяє зробити висновок про те, що по мірі дорослішання людини, зміни ситуації її соціального розвитку і соціальних домагань, збагачення її соціального досвіду на основі досягнень і втрат, відповідного самопізнання і самовдосконалення у цьому процесі мотивація соціальної поведінки може змінюватись.

Отже, поведінка особистості тісно пов'язана з її актуальними *соціальними потребами* і значною мірою детермінується ієрархією її мотивів. До актуальних соціальних потреб, найперше, відносяться ті, що пов'язані з потребами перебування у групі (колективі) собі подібних (за віком, інтересами, переконаннями тощо), потребами спілкування та самореалізації у своїх потенціях, а до мотивів – з особливостями сприйняття себе та оточуючих, а також із взаєминами з іншими. Ієрархія мотивів формується відповідно до уявлень про ідеал, необхідне і під впливом різних соціальних ситуацій та соціокультурних умов того середовища, в якому особистість перебуває.

Існують різні класифікації соціальної поведінки, зокрема М. Вебера (за критерієм раціональності), Ч. Анковика (за критерієм соціально-культурної обумовленості), Дж. Келуджера (за критерієм ціннісної орієнтації), К. Левіна (за критеріями потреб та індивідуального реагування на ситуації). Така типологічна різноманітність свідчить про широкий діапазон мотивації щодо соціальної поведінки, обумовленої об'єктивними і суб'єктивними чинниками соціального життя.

Однак, у найбільш загальному вираженні, соціальну поведінку можна класифікувати тільки за ознакою соціальної спрямованості. На цій підставі загальноприйнято виокремлювати просоціальну і асоціальну, девіантну поведінку. З позиції соціальної педагогіки особливий інтерес викликає саме девіантна поведінка і її різні види, яка потребує певної корекції на основі комплексного вивчення особливостей її прояву, оцінки вікових потреб та можливостей носіїв цієї поведінки, а також умов середовища, найближчого оточення, в якому девіант формується і живе.

В цілому, як засвідчують спостереження, характер проявів соціальної поведінки залежить від особливостей взаємовідносин людини з соціумом, до якого вона належить, а сама поведінка може розглядатись як одна із форм організації психічного життя людини. Численні відхилення у поведінці від прийнятих норм у більшості випадків свідчать про наявність конфлікту між суспільними та особистісними інтересами, а також спробу людини уникнути виконання певних зобов'язань, відповідальності, подолати свою невпевненість, компенсувати не увагу до себе та своїх потреб і проблем, захистити власну самість, перевірити свої можливості.

Мотивація соціальної поведінки також може бути представлена на основі певної типології. До основних мотивів соціальної поведінки можна віднести наступні:

- *мотив досягнення людини* (він реалізується в активних прагненнях до високих результатів своєї діяльності, професійної успішності, високого життєвого комфорту, духовного вдосконалення, переваг над іншими тощо). Його розвитку сприяє здатність особистості пов'язувати досягнуті результати з цілеспрямованими діями і затраченими зусиллями, інтелектуальний рівень;

• *мотив аффіліації* (розкривається на рівні встановлення, підтримки, збереження гарних людських стосунків з іншими, в першу чергу з референтної групи, усвідомлення їх цінності);

• *мотив влади* (формується, як правило, на основі комплексів неповноцінності чи завищеної самооцінки людини. Реалізується в різних видах поведінки, спрямованої на контроль над іншими людьми, їх залякування, примус, маніпулювання їхньою свідомістю, шантаж).

Осмислення визначених мотивів підштовхує нас до висновку, що в реальному житті вони практично не зустрічаються у чистому вигляді, хоча їх чітке домінування можна прослідкувати на прикладі окремих осіб та в окремих соціальних ситуаціях самоствердження. Здебільшого такі мотиви зустрічаються у комбінованому вигляді і ситуативно виходять на домінуючі позиції у системі мотивації соціальної поведінки особистості.

Очевидно, що передумови розвитку соціальної поведінки, її мотивації спостерігаються вже у ранньому дитинстві, коли діти в своїх оцінках різних фактів, ситуацій, ставлень ще залежні та орієнтовані на оцінки найближчих дорослих. Для цього періоду розвитку дитини у її поведінці характерне наслідування, яке підкріплюється оцінками з боку найближчого оточення. Значний вплив на розвиток соціальної поведінки дитини у цьому віці має потреба у спілкуванні, ступінь її прив'язаності до батьків, емоційна захищеність та контакт з іншими дітьми.

У дошкільному віці дитини вже достатньо чітко прослідковуються певні лінії соціальної поведінки. Їхньому оформленню значною мірою, на наш погляд, сприяють групові ігри, особливо сюжетні, соціально-рольові та на соціально-побутові теми, які стимулюють розвиток мотивів соціальної поведінки, і, насамперед, мотиви досягнень, аффіліації і просоціальної поведінки, яка розкривається на рівні бажань і фактів допомоги, співчуття та співпереживання, в альтруїзмі. Значною мірою розвитку і закріпленню моделей соціальної поведінки сприяють постійні контакти з ровесниками, наявність серед них друзів.

У молодшому шкільному віці, внаслідок зміни ситуації соціального розвитку дитини у зв'язку з тим, що вона отримує новий статус (стає учнем), потрапляє в нове соціальне середовище (шкільне), розширює коло свого спілкування (однокласники), включається в інший режим роботи (навчальний процес), який поступово стає провідним видом діяльності, розширюється діапазон і поглиблюється зміст вимог, які до неї висуваються, спостерігається диференціація у свідомості дитини тих факторів, від яких залежить досягнення цілей, пов'язаних з мотивами соціальної поведінки, формування власних адекватних оцінок і самооцінок у цих досягненнях, акцентування уваги на міжособистісних взаєминах.

Молодші школярі завжди виявляють готовність прийти на допомогу тим, хто її потребує, але, як правило, ще не мають чітких соціальних мотивів: у цьому віці для них просто важливо не бути самотніми, саме тому вони з таким задоволенням включаються у виконання різних групових завдань, емоційно реагують на вдачі і невдачі всього класу, переживаючи їх як власні. Однак, мотив досягнення в різних видах діяльності простежується як один із домінуючих. Очевидно, цим можна пояснити наявні у молодших школярів з цього приводу ревності, конкуренцію дітей за любов і увагу, змагальність за першість і «кращість», а також їхні переживання і страхи, які в крайніх вираженнях навіть спричиняють суїцидальну поведінку.

У підлітковому віці діти, як правило, диференційовано виокремлюють і дають оцінки різним видам соціальної поведінки. Однак, самі оцінки ще достатньо суб'єктивні, емоційно забарвлені. Безпосередній прояв соціальної поведінки не має чітких тенденцій, оскільки знаходиться у діапазоні крайніх оцінок доброго і поганого, а також детермінується потребами визнання, активного включення у колектив ровесників і, в зв'язку з цим, страхами бути знехтуваними.

Готовність прийти на допомогу іншому, найчастіше, визначається не стільки потребою в цьому інших, скільки особистісним відношенням до конкретної людини, її сприйняттям як хорошої чи поганої. На наш погляд, у площині такого суб'єктивного ставлення можна шукати і пояснення щодо проявів жорстокості підлітків у колективі ровесників чи по відношенню до інших, які викликають у них певні негативні емоції. Однак, якщо говорити про модель групової поведінки підлітків, то у фактах їх жорстокості (навіть до випадкових осіб) значну роль відіграє фактор «натовпу», коли всі діють солідарно, «як один», та фактор «групової, солідарної сили», який майже завжди гарантує переваги. Але у такому процесі самоствердження групи завжди є зачинщик, лідер. Отже, у мотивації соціальної поведінки підлітків домінують мотиви солідарності (в основі яких страх бути знехтуваними) та особистісних досягнень.

У старшому шкільному віці діти усвідомлюють і об'єктивно оцінюють можливі вигоди і втрати у контексті різних моделей соціальної поведінки. Можуть достатньо точно оцінювати і співставляти між собою цілі тієї чи іншої поведінки, засоби їх досягнення, їх доступність та правомірність, а також прогнозувати можливий її соціальний результат. Вони значно більшою мірою цікавляться сутністю різних соціальних мотивів, аналізом мотивів власної поведінки і схильні до того, щоб аналізувати соціальні вчинки інших людей. У такому аналізі їх особливо цікавить моральний аспект поведінки і моральна оцінка відповідних вчинків. Це значною мірою позначається і на прийнятті ними рішення про те, допомагати чи не допомагати іншому, адже в його основу покладається оцінка не тільки того, чи справді така допомога необхідна, чому саме він має допомагати, але й які наслідки може мати така

допомога для кожної із сторін, що подумає з цього приводу його оточення. Готовність прийти на допомогу іншому і її надання у цьому віці дитини виявляються вже на основі оцінки об'єктивної необхідності такої допомоги.

У соціальній поведінці старшокласників вже достатньо чітко проглядається планування міжособистісних контактів, встановлення гарних взаємин з тими чи іншими людьми. Мотивація соціальної поведінки старшокласників орієнтована на соціальну успішність і формується на основі усвідомлення соціальних очікувань, власних можливостей і соціальних домагань. Тобто, корелюється з актуальними потребами у розвитку і самореалізації особистості даного віку, її соціального становлення.

Отже, *соціальна поведінка* особистості формується на основі її соціальної мотивації, зокрема, соціальних потреб щодо приналежності до соціальної групи (чи груп), потребами спілкування, потребами повноцінної самореалізації і потребами соціального визнання. Структуру мотивації соціальної поведінки складають сукупність уявлень про: мотиви такої поведінки, оцінку ймовірності їх досягнення у конкретній ситуації, цінність того чи іншого досягнення, оцінку власних здібностей і необхідних зусиль для досягнення поставленої мети. Домінуючим мотивом соціальної поведінки особистості можна вважати мотив соціальних досягнень, який на кожному з етапів її соціального розвитку наповнюється конкретним змістом, відповідно до актуальних потреб розвитку і самореалізації, індивідуальних можливостей і здібностей.

Прослідковується певна закономірність у формуванні соціальної поведінки особистості на кожному етапі її розвитку, яка відображає схожість механізмів її формування, певну наступність, постійне збагачення змісту і форм по мірі виникнення нових потреб, накопичення соціального досвіду на особистісному рівні, його адекватної оцінки та врахування, а також обумовленість соціальними нормами і правилами, індивідуальними можливостями і здібностями, соціальними очікуваннями референтної групи та власними амбіціями (соціальними домаганнями).

1.3. Класифікація малих груп школярів і їх типологічні характеристики

Мала група як соціально-педагогічна категорія є досить складною для розуміння і дослідження, оскільки являє собою не тільки просту сукупність невеликої кількості осіб (2-40), об'єднаних за формальними і неформальними ознаками (стихійно згуртованих навколо неформальних лідерів), а й певну форму міжособистісної взаємодії, в основі якої знаходяться різні спільні інтереси і потреби, де кожен член групи має свій статус, а сама група займає певну групову соціальну позицію у системі відносин шкільного середовища, що відображає його специфіку та рівень розвитку групової свідомості самої групи, здійснює різні види групової діяльності, які відповідають меті її створення і цілям-цінностям такої групи, забезпечує умови для більш повної

і різновекторної самореалізації школярів, вирізняється високим рівнем динаміки внутрішньогрупових процесів і конкурентності у міжгруповій взаємодії.

Малі групи школярів не можуть розвиватися без відносин дружби і товариськості, взаєморозуміння і особистих симпатій. Залежно від того, наскільки вони є вираженими і позитивно забарвленими, спостерігається інтенсивність спілкування між школярами та утворюються більш-менш постійні кола такого спілкування – соціальні кола, різновидами яких є контактні кола та дружні кола. Розкриємо їх структуру і змістовні характеристики.

Схематично структуру можна зобразити у вигляді діаграми 1.1.

Соціальні кола: утворюються в шкільному (чи іншому) середовищі за принципом просторової близькості у процесі спілкування учнів з метою обміну інформацією. Ці спільності не ставлять перед собою ніяких інших цілей, як бути в курсі новин шкільного і молодіжного життя, обмінюватись поглядами на різні події і явища.

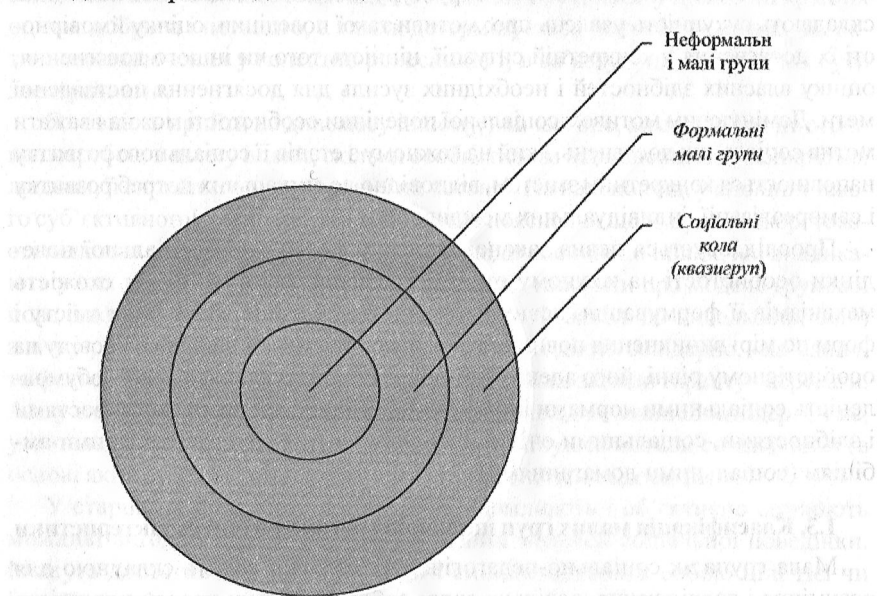


Рис. 1.1. Структура кола спілкування школярів

Головними критеріями їх утворення є спільна зацікавленість у темі спілкування і приналежність до певної молодіжної субкультури. Відсутність єдності робить соціальні кола нестійкими утвореннями. Соціальні кола можуть мати неформальних лідерів – тих, хто стає центром спілкування і чия думка є авторитетною для інших, може задавати певну модель поведінки, однак, не може її контролювати, оскільки в соціальних колах переважає плюралізм думок.

Соціальні кола виникають стихійно, в них відсутнє стійке очікування, а взаємодія, зазвичай, буває одноманітною (наприклад, лише бесіда). Такі спонтанні, нестійкі групи називаються *квазигрупами*. Вони можуть перетворитися на соціальні групи, якщо в ході постійної взаємодії буде зростати ступінь соціального контролю між її членами. Для здійснення цього контролю необхідний певний ступінь кооперації, координації і солідарності. Солідарність необхідна групі, що розвивається, для ідентифікації кожного члена групи з колективом. Якщо члени групи можуть казати «Ми», формується стійке членство в групі і межі групового контролю над своїми членами.

Соціальні кола виникають стихійно, в них відсутнє стійке очікування, а взаємодія, зазвичай, буває одноманітною (наприклад, лише бесіда). Такі спонтанні, нестійкі групи називаються *квазигрупами*. Вони можуть перетворитися на соціальні групи, якщо в ході постійної взаємодії буде зростати ступінь соціального контролю між її членами. Для здійснення цього контролю необхідний певний ступінь кооперації, координації і солідарності. Солідарність необхідна групі, що розвивається, для ідентифікації кожного члена групи з колективом. Якщо члени групи можуть казати «Ми», формується стійке членство в групі і межі групового контролю над своїми членами.

В середині соціальних кіл утворюються контактні та дружні кола.

Контактні кола виникають між тими школярами, які постійно зустрічаються в одному класі чи у компанії ровесників, мають спільні навчальні чи інші інтереси.

Дружні кола утворюють школярі, які поєднані відносинами дружби, виявляють готовність до взаємопідтримки і погодженої дії, мають певні очікування відносно дій один одного.

Закономірністю є те, що чим менше коло спілкування, тим більше посилюється соціальний контроль і підвищується міцність соціальних зв'язків. Зменшення кількості контактуючих осіб посилює і активізує контакти і міжособистісні взаємодії.

Загалом до особливостей групування школярів можна віднести, насамперед те, що воно має динамічний характер, який відображає постійний процес створення і розпаду неформальних малих груп всередині формальних — шкільних класів, а також одночасне існування в шкільних класах кількох неформальних груп та певної кількості учнів, які з різних причин знаходяться поза процесами такого групування (самітників, знехтуваних).

Кожний школяр сам виокремлює для себе як самі кола спілкування (за виключенням шкільного класу, в який він зараховується об'єктивно) до яких він хоче належати і які він визначає як «мої», так і їхню кількість. Такі групи вважаються *інгрупами*, тобто тими, до яких він відчуває свою приналежність і в яких він ідентифікує себе з іншими членами як «Ми». Об'єднуючими факторами такого «Ми» виступають схожість інтересів, поглядів, соціальних позицій і моральних переконань, а також життєвих цілей. Інші групи, до яких

школяр не належить, будуть для нього *аутгрупами*, і в його свідомості сприймаються як «не ми», «інші». Така установка у підлітковому віці часто слугує основою конкурентності і навіть ворожості до тих, хто «інший». Аутгрупи, зазвичай, сприймаються за допомогою стереотипів (як результату влучних і точних суджень), якими оцінюють окремих представників цих груп – за ними характеризують групу в цілому. Стереотип може бути позитивним (пов'язаним з добротою, порядністю, певними досягненнями), негативним (пов'язаним з підступністю, жорстокістю, шкідливими звичками, асоціальною поведінкою) та змішаним, неоднозначним. За допомогою стереотипів передається і отримується лаконічна інформація про членів аутгруп, яка в свою чергу визначає ставлення до інших груп та лінію поведінки з їх представниками.

Самовіднесення кожного до інгруп та аутгруп має істотний вплив на їхню поведінку в таких групах. Від членів інгрупи кожен очікує визнання, розуміння, толерантності, підтримки, допомоги і налаштований на певну взаємність. В аутгрупах він може зустрічати різне ставлення – дружлюбне, індиферентне, вороже – і поводити себе в них відповідно.

Системоутворюючими факторами формування і розвитку малих груп школярів є:

- мотивація членства;
- спільна діяльність;
- зацікавлене спілкування;
- позитивні міжособистісні відносини;
- цінності, соціальні норми і правила;

Основні характеристики малої групи школярів:

- 1) *контактність* спілкування, його динамічність;
- 2) *спільність* приміщення перебування;
- 3) *власний принцип* обособлення;
- 4) *групові цінності*, що слугують основою розвитку відчуття спільності, «Ми» (солідарності) і групової свідомості;
- 5) *спільні цілі і мотиви-потреби*;
- 6) *груповий контроль*;
- 7) *наявність групових норм (правил) чи певної атрибутики* (в одязі, зачісках тощо), характерної манери спілкування;
- 8) *внутрішня організація (самоуправління)* у формальних малих групах та у стабільних неформальних;
- 9) *наявність формальних і неформальних лідерів*.

Збагачене емоційне життя в колективі ровесників, постійність міжособистісних контактів, набуття позитивного досвіду міжособистісної взаємодії, емоційний комфорт у групі слугують передумовами розвитку *колективу*. Показниками рівня його сформованості можна судити по тому, як школярі відносяться один до одного і до групи в цілому, до потреб кожного; як приймаються і виконуються групові рішення; по ступеню конфліктності і способам виходу із конфліктних ситуацій.

Основою створення і розвитку колективу визначається сумісна діяльність дітей, спрямована на досягнення загальних цілей. Таких цілей може бути кілька, однак їх ієрархія завжди підпорядковується завданням існування колективу. Для шкільного класу як формальної групи на першому місці є завдання шкільної успішності та встановлення сприятливого для навчання і позитивних міжособистісних взаємин психологічного мікроклімату класу.

Для неформальних малих груп, які утворюються всередині класу, цілі функціонування корелюються з мотивами членства в них.

Характер сумісної діяльності у малій групі, її зміст і способи організації визначають також і характер виникаючих при цьому відносин її членів, а також ті норми і правила, які їх регулюють.

У науковій літературі є кілька класифікацій малих груп, в основу яких дослідники покладають різні параметри, а, відповідно, визначають і різні типи груп, наприклад: залежно від кількості, ступеня розвитку малої групи, відносно етапів-рівнів її трансформації (номінальна група, група-асоціація, група-кооперація, група-колектив) або відносно статевих ознак (гомогенні – дівчачі, хлопечі; змішані).

Найменшою малою групою є **діада** – група з двох осіб, в якій фіксується найбільш проста форма спілкування, здебільшого на основі емоційного контакту. В ній складно виокремити той тип спілкування, який опосередкований діяльністю. Окрім того, спрощена модель міжособистісної взаємодії, яка в ній представлена, не дозволяє відтворити всю багатоманітність реальних процесів, які відбуваються у соціальних групах.

В основі всіх різновидів малих груп знаходяться **тріади** – групи, що складаються з 3 осіб. Система внутрішньогрупових взаємин у такій групі для одного із її членів передбачає позицію спостерігача – третій член групи у цій системі завжди може мати вирішальне слово, впливати на перебіг конфлікту (підтримуючи одну чи іншу сторону конфліктуючих). Присутність такого третього створює діяльнісну основу міжособистісних взаємин у малій групі.

Підставою для виокремлення різних видів малих груп слугують численні ознаки, серед яких найбільше поширення мають три: безпосередніх контактів, структури відносин і їх значимості.

Згідно них у наукових підходах зустрічаються і три найпоширеніших класифікації, які передбачають поділ малих груп на:

1) *первинні і вторинні*.

Такий поділ вперше було запропоновано Ч. Кулі. До *первинних* він відносив такі малі групи, як сім'ї, друзів, найближчих знайомих (наприклад, сусідів). Механізмами їх утворення є почуття симпатії, емоційна прив'язаність, довірливість спільний інтерес. Формальними приводами – родинно-сімейні стосунки, формально-статусні характеристики, спільні справи. У первинних малих групах міжособистісні відносини є індивідуально-адресними, партикулярні (емоційно вибіркові). В них найбільшою мірою спостерігається

ефект непорушності (наближеності) «Я» і «Ми», високий рівень визнання думки кожного члена групи, глибоких переживань, визнання групових норм і правил, стилю поведінки, смаків. Тому саме первинна група відіграє особливу і сильну роль у формуванні в її членів базових ціннісних орієнтацій, моральних принципів.

До *вторинних* – ті групи, в яких немає безпосередніх контактів, а для спілкування між членами групи використовуються певні «посередники» у вигляді, наприклад, засобів зв'язку. В сучасних умовах розвитку суспільства роль таких посередників все більше виконують телефони, мобільні телефони, Internet, Skype, а також їхні різні технології та програми;

Вторинні групи виникають на основі вторинних соціальних зв'язків і відносин, в результаті певної раціональності, в силу необхідності виконання спільних ролей і функцій (напр.: учня, користувача технічними засобами спілкування, члена соціальної мережі тощо), а не наявності симпатії чи антипатії. Однак, відносини у таких групах можуть бути як формальними (формальні уявні, віртуальні групи), так і неформальними (напр.: ситуативні учасники спілкування на форумах, у блогах, юзери тощо).

Вторинні малі групи досить часто утворюють між собою також особи з обмеженими фізичними можливостями – для них це часто єдиний спосіб спілкування з ровесниками чи іншими цікавими для них людьми, які поділяють спільні інтереси і мають схожі проблеми.

2) *формальні і неформальні.*

Вперше таку класифікацію запропонував Е. Мейо. Він диференціював відмінності таких груп, які полягають у наступному:

❖ у *формальній групі*:

- є ознаки організації;
- чітко задані всі позиції її членів, які визначені груповими нормами;
- розподілені ролі;
- визначається структура влади і система взаємин по вертикалі, які обумовлені ролями і статусом.

Прикладом формальної групи школярів є шкільний клас.

Формальні групи можуть складатися із кількох неформальних (напр., мікрогруп, утворених учнями всередині шкільного класу), що передбачає переплетення кількох структур взаємовідносин.

Неформальна група – мала група, яка виникає стихійно на основі міжособистісних відносин, спільних інтересів, потреб, взаємних симпатій.

❖ у *неформальній*

- існує відносна незалежність від соціальних структур;
- виникають неформальні відносини і більш тісні емоційні контакти;
- здебільшого немає чітко вираженої мети групової діяльності;
- послаблений контроль (його міра залежить від ступеню усвідомлення членства у групі);

3) членства і референтні.

Така класифікація була введена Г. Хайменом. Вона базується на різному ставленні членів групи до норм поведінки, групових еталонів, а також на їх порівняльній характеристиці. *Група членства* є більш формальною для спілкування – можна бути її членом (напр., учнем конкретного класу – 2-а, 7-б тощо), але не завжди поділяти її норми чи моделі поведінки інших членів.

Назва групи – *референтна* – утворена від лат. *referens* – (що повідомляє). Це реальна або умовна соціальна спільність, з якою індивід (школяр) співвідносить себе як з еталоном, і на норми, думки, цінності й оцінки якої він орієнтується у своїй поведінці та у самооцінці; група, на яку він орієнтується у своїх діях; група, що служить зразком, еталоном або критерієм для оцінки особистої поведінки; група, в яку індивід прагне вступити, стати її членом, у діяльності якої хоче брати участь; група, чий погляд і цінності служать своєрідною мірою порівняння, соціальною «рамкою співвіднесення» для того, хто не є безпосередньо її членом. Може бути як позитивно (соціально-схвалювальною), так і негативно спрямованою.

Референтні групи виконують, в основному, дві функції: нормативну й порівняльну. Нормативна функція проявляється у мотивуючому впливі референтної групи, що виступає як джерело норм поведінки, соціальних установок і ціннісних орієнтацій індивіда. Порівняльна функція проявляється у перцептивних процесах: така група виступає як еталон, за допомогою якого можна поцінувати себе й інших.

Характерною ознакою референтних груп є те, що вони поділяються на «реальні» і «уявні» (напр.: школяр є учнем певного класу і водночас відносить себе до «еліти», що не існує реально як група; або бути учнем певного класу і намагатися бути схожим на певну рок групу (її членів), яка для нього є еталонною у манерах, одязі, зачісках, рівнях домагань тощо). Така група може збігатися з реальною групою індивіда, але може й не збігатися з нею. Уявними можуть визнаватися також ті малі групи, які утворюються за якоюсь спільною ознакою: віком, статтю, за місцем проживання та інші.

У кожного індивіда, і школярі в цьому не виключення, зазвичай, є кілька референтних груп, що пов'язується з різноманітністю його інтересів, видами діяльності, мріями, бажаннями тощо (напр.: сім'я, родина, який-небудь клуб або спортивна секція, музичний ансамбль і т. ін.).

Можливі ситуації, коли референтними стають групи, мають протилежно спрямовані цінності. Особливо часто це зустрічається серед школярів підліткового віку, коли ще не сформовані чіткі соціальні і ціннісні орієнтації. Типовими є випадки, коли для школярів є референтними одні групи, а самі вони є членами інших груп. Причинами цього є побоювання, що їх з якихось причин не приймуть у референтні групи. Така ситуація обумовлює підвищення рівня самоконтролю таких членів груп, оскільки вони бояться бути

викритими і виключеними з групи, яка, хоч і не певною мірою, а все ж задовольняє їхню потребу спілкування і бути в колективі ровесників. Подібне вимагає також морального вибору, може призвести до важких переживань, і, як результат, – до внутрішньоособистісних конфліктів, що інколи потребують тактової психотерапевтичної допомоги.

Референтна група характеризується як значиме коло осіб і спілкування, і в поведінці орієнтуються на її норми і цінності. Тобто, виникає ситуація, за якої можна формально належати до однієї групи, але у своїх моделях поведінки та ціннісних виборах свідомо орієнтуватись на іншу групу. (Тому такі групи часто називають також еталонними). Однак, таке протиріччя не виключає, що в групі членства можуть виникати референтні групи. Прикладами є шкільний клас, всередині якого завжди спостерігається наявність менших, референтних груп. Це об'єктивно актуалізує завдання вивчення причин такої диференціації.

На наш погляд, таке протиріччя може слугувати вивченню механізмів взаємодії між об'єктивним соціальним положенням члена групи і його суб'єктивним сприйняттям цього положення як фактора формування поведінки особистості; у поясненні й розумінні причин певної внутрішньогрупової стратифікації та відхилень у поведінці, конфліктів соціальних ролей тощо; у забезпеченні індивідуального підходу з окремими членами групи у практиці виховної роботи, зокрема у вихованні й розвитку бажаних якостей особистості.

Кожна із цих класифікацій (а це ми намагалися проілюструвати прикладами), може бути примінена в аналізі малих груп школярів. Однак, носить ознаки дихотомії, що обумовлює певні складнощі в інтерпретації результатів, оскільки кожний із визначених типів може містити ознаки інших, а також певною мірою обумовлювати якість прояву інших характеристик малої групи, зокрема таких, як її психологічний клімат, рівень згуртованості й продуктивності, особливості групових комунікацій, якість виконання соціальних ролей тощо.

Структура групи також може бути розкрита у кількох інших характеристиках:

- на основі аналізу групової діяльності (відповідно до статусів і соціальних ролей членів групи);
- на основі емоційних міжособистісних відносин, які мають особливу структуру міжособистісних комунікацій у групі.

Типи комунікацій у групі представлено у монографії Г. Андреевої «Соціальна психологія» [16].

У традиційній психології і соціології поширеною є класифікація груп А. Петровського [117], яка ґрунтується на наступних показниках:

- ступеню розвитку групи;
- характері міжособистісних взаємин;
- ціннісно-орієнтаційної єдності членів групи (оптимального співпадання цілей, які об'єднують групу та її діяльність).

За його класифікацією запропоновано наступну ієрархію контактних груп: дифузні групи, групи-асоціації, корпорації, колектив. Розкриємо більш детально їх характеристики.

- *дифузна група* (взаємини в ній опосередковуються не змістом групової діяльності, а тільки симпатіями чи антипатіями). Це такі об'єднання, які перебувають у стадії становлення і характеризуються відсутністю згуртованості, спільної діяльності. Такі групи нечітко окреслені за складом, високодинамічні й слабоінтегровані.

- *група-асоціація* (взаємини опосередковуються тільки особистісно значимими цілями). Ціннісні орієнтації реалізуються в умовах групового спілкування;

- *корпорація* (взаємини опосередковуються особистісно значимим, однак корисливими чи асоціальним по своїм установам змістом групової діяльності);

- *колектив* (взаємини опосередковуються особистісно значимим і суспільно цінним змістом групової діяльності). Група, об'єднана загальними цілями і завданнями, що досягла в процесі соціально цінної спільної

Отже, основними *якісними характеристиками* малих груп школярів виступають наступні:

- соціально-ціннісна спрямованість;
- організованість;
- позитивна емоційна налаштованість;
- сприятливий мікроклімат;
- толерантні відносини, безконфліктність;
- зацікавлене міжособистісне спілкування;
- уміння протистояти труднощам;
- надійність в екстремальних ситуаціях;
- високий рівень солідарності;
- високий рівень довіри між членами групи;
- авторитет серед інших малих груп;
- позитивно налагоджені внутрішньогрупові і міжгрупові комунікації;
- наявність лідера з позитивним іміджем;
- здатність до самоорганізації.

Малі групи можуть створюватись на основі спільних інтересів її членів і мати різну направленість у своїй діяльності. Інтереси і направленість поняття не тотожні, оскільки інтерес завжди є категорією динамічною, перемінною, а спрямованість – довготривалою і стійкою по своїй суті.

У членів малих груп школярів (як і в інших соціальних групах), формується соціальна ідентичність, яка визначається як частина «Я-концепції» кожного з них, що виникає на основі усвідомлення ними свого членства у соціальній групі разом з емоційним і ціннісним значенням, які надаються цьому членству (Х. Теджфел).

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітків і їхнього місця в групах школярів полягає в тому, що вони, по суті, паралельно вирішують два завдання, пов'язанні з:

- 1) процесом пошуку групи членства і групотворення;
- 2) виробленням власної оцінної позиції.

1.4. Роль і місце базових соціальних цінностей у розвитку особистості та групи.

Цінності завжди носять соціальний і динамічний характер та формуються на основі суспільної практики і форм спілкування людей, а також в умовах та межах певних історичних суспільних відносин. На рівні конкретної особистості це відбувається у процесі її соціалізації протягом всього життя, в тому числі у численних соціальних контактах. Ч. Кулі визначав цінності «енергетичними вузлами», точками емоційного дотику зі світом, а також основою механізму розвитку соціальної поведінки людей [88, с. 314-327]. Саме завдяки ним забезпечуються вибір соціально-схвалювальних моделей поведінки в різних життєвих ситуаціях, інтеграція членів суспільства.

Соціальні цінності сприймаються складним феноменом, сутність, функції і методи вивчення якого є предметом численних наукових дискусій. Їх різновекторність обумовлена тим, що соціальні цінності є компонентом суспільного життя, яке має свою багатовимірність, а також тим, що у свідомості індивідів та суспільній свідомості вони набувають особливих, часто персоніфікованих значень. На функціональному рівні соціальні цінності встановлюють норми і межі дозволеного у суспільстві, виконують роль загальнообов'язкових правил поведінки, за порушення яких передбачені санкції. Ставлення до таких цінностей формує систему орієнтації людини у соціальній реальності та її особистому житті.

Саме цінності забезпечують інтеграцію суспільства, допомагаючи його членам здійснювати соціально-схвалювальний вибір власної поведінки в життєво значимих ситуаціях. Отже, соціальні цінності виступають в ролі компоненту суспільного життя, загальнообов'язкових правил поведінки, які встановлюють межі дозволеного, порушення яких супроводжується певними санкціями. Це дає підстави порівнювати соціальні цінності з нормами соціального життя (норма – зразок поведінки). Така особливість соціальних цінностей відображається в діях окремих індивідів і груп, оскільки їхня життєдіяльність завжди спрямовується на їх досягнення.

Ставлення до цінностей формує систему ціннісних орієнтацій, а формування системи цінностей можна розцінювати як механізм пристосування до вимог суспільства і пошуку смислу життя. По В. Франклу цінності тільки тоді стають смислами, коли вони «проживаються». Для пошуку таких смислів найбільш значимими є цінності творчості, цінності переживання і цінності відношення.

Всі соціальні цінності сприймаються і усвідомлюються людиною в 3-х аспектах:

- в ідеальному вираженні як система ідеалів;
- у конкретному вербальному – у вигляді певних правил і норм;
- у конкретному практичному – у вигляді набутих якостей, в їх практичному втіленні й реалізації через поведінку людини.

Отже, всі соціальні цінності пов'язуються з ідеальним і відображаються у свідомості та впливають на вчинки людей у різних видах діяльності.

Основу ціннісної свідомості складають базові цінності. **Базові соціальні цінності** – це уявлення людини чи групи про основні цілі її життя (функціонування) і засоби їх досягнення як кінцевих пріоритетів. Вони є джерелом формування всіх інших видів цінностей.

Численні дефініції базових соціальних цінностей у контексті функціонування малої групи вкладаються у дві основні парадигми: достатньо абстрактно виражені концепції того, що найбільш бажано, емоційно привабливо, здатне окреслити ідеальний стан буття групи і її членів (термінальні цінності); пріоритетні моделі поведінки або вчинків, які виявляються як у виборі цілей групової діяльності, так і способів її здійснення (інструментальні цінності). Усі цінності знаходяться в тісному взаємозв'язку та утворюють цілісність картини світу для кожної людини. Вважається, що базові цінності домінують серед інших усвідомлених регуляторів соціального життя.

Окрім того, існує думка, що базові цінності, як правило, мають достатньо обмежений перелік, формуються до 18-20 років, залишаються стабільними протягом життя. Але вони не стандартні для різних сфер життя. Це значить, що у різних сферах життєдіяльності окремих особистостей (різних соціальних статусів, професій, віку) чи соціальних груп у якості базових можуть виступати різні цінності, які є найбільш значимими у досягненні їхніх життєвих цілей. Однак, як було доведено у дослідженні американського професора Stevena Reissa, їх різноманітність і перемінність з великою долею ймовірності можна пояснити на основі факторного аналізу, зокрема дією 16 незалежних факторів, які Рейс назвав базовими потребами або цінностями. До них вчений відніс наступні потреби:

- впливати на інших (авторитет);
- бути вільним у своїх діях і вчинках (незалежність);
- отримувати нові знання та інформацію (поінформованість);
- бути прийнятим іншими (схвалення оточення);
- в організації власного простору (порядок);
- знаходитись у компанії (соціальні контакти);
- в запасах (забезпеченність);
- у вірності (честь);
- у соціальній справедливості (ідеал);

- в нащадках (продовження роду);
- у високому соціальному становищі (статус);
- бути переможцем (успішність);
- в емоційному спокої (спокій);
- у фізичних навантаженнях (активність);
- в їжі (фізичне задоволення);
- в любові (емоційне задоволення) [81].

Для вимірювання базових соціальних цінностей також використовується методика Ш. Шварца – анкета, в якій представлено описи людей з певними властивостями. Респонденти роблять вибір щодо того, на кого з них вони схожі найбільше за шестибальною шкалою. У такий спосіб визначається 10 базових цінностей. Узагальнення анкет дозволяє отримати узагальнений результат.

Отже, за своїм змістом базові соціальні цінності – це уявлення про основні цілі життя, які задовольняють пріоритетні потреби його суб'єктів.

Для суб'єктів соціального життя зі сформованою ціннісною свідомістю прийняті ними базові цінності розцінюються як їхні власні кінцеві переваги. Наприклад, на індивідуальному рівні толерантність як базова цінність виявляється у сформованій відповідній соціальній якості – толерантності; довіра до інших – у довірливості; солідарність – у солідарності; авторитет – в авторитетності тощо.

Зміст цих соціальних цінностей конкретизується також у діяльності малих груп, особливо в тих, які утворюються на основі певних мотивів для задоволення актуальних потреб і більш повної самореалізації та самоствердження членів груп, і виявляється в моделях групової та індивідуальної поведінки як образи мислення і діяльності відповідно їхніх вікових можливостей, індивідуальних особливостей та провідних видів діяльності.

Підґрунтя включення цінностей до переліку базових криється у природній соціальності людини. На думку вчених, базові цінності домінують серед інших усвідомлених регуляторів соціального життя. Їх можна порівняти з уявленнями людей про основні цілі їхнього життя і засоби їх досягнення. Саме вони стають основою формування інших, інструментальних (оперативних) цінностей. Наприклад, базова цінність – життя, інструментальна – здоровий спосіб життя; або щодо малої групи: базова цінність – солідарність, інструментальна – верховенство колективних інтересів тощо.

Як засвідчує аналіз існуючої практики соціального життя, найчастіше основні цінності пов'язуються з процесами стратифікації і стосуються розміщення людей і груп на соціальних позиціях. Від них залежить самооцінка і міра задоволення соціальних очікувань, міра включення у процеси соціального життя.

Потреби, які розуміються, насамперед, як певний актуальний стан, викликаний необхідністю вступати у зв'язки з оточенням для того, щоб забезпечити своє існування, функціонування і розвиток. Задоволення потреб відбувається,

як правило, у процесі практичної діяльності – потреби активізують необхідні відповідні можливості і спрямовують діяльність у необхідному напрямі. Потреби реалізуються через конкретні об'єктивні цінності. Цим можна пояснити, що кожен прагне до засвоєння тих цінностей, які найбільшою мірою відповідають його потребам чи інтересам. Такий висновок, на нашу думку, правомірний як по відношенню до окремої особистості, так і до окремої соціальної групи.

Відносно малої групи та її членів можливо виокремити наступні цінності:

- статус групи у соціальному середовищі (він спонукає до самоствердження);

- авторитет членів у середині групи (внутрішня стратифікація) і визнання їх як особистостей;

- порозуміння (психологічний мікроклімат);

- солідарність (об'єднання навколо спільної мети і спільних справ, взаємодопоміжки);

- самовираження і самоствердження.

Такі цінності спрямовують ціннісну орієнтацію малої групи та її членів.

В основі розуміння поняття ціннісної орієнтації знаходиться система взаємовідносин між потребами особистості і суспільними цінностями, в тому числі групи.

Одним із ефективних методів з'ясування цього питання, на наш погляд, може бути метод ранжування, який передбачає визначення особистих пріоритетів і побудову на основі власної особистісної значимості ієрархії цінностей, бажаних якостей і рис характеру, ціннісних видів діяльності тощо.

Для особистості основна роль у виборі цінностей належить мотивам, які, у свою чергу, залежать від її інтересів та потреб, життєвих цілей. У контексті створення, розвитку і функціонування малої групи мотиви також слугують визначальним і консолідуючим фактором як для окремих членів групи, так і групи в цілому як цілісного явища, хоча й не завжди колективу.

Одним із мотивів вступу школярів до певної малої групи є ті *соціальні очікування* (хоча часто і не до кінця чітко сформульовані), які вони пов'язують зі змінами свого особистого життя і членством у групі. Це також слугує стимулом до самооцінки і самозміни відповідно до вимог групи (навіть до зниження рівня домагань) – це має забезпечити досягнення певної рівноваги і взаєминах особистості з її найближчим оточенням. У тих випадках, коли домагання ґрунтуються на завищеній самооцінці, вони неминуче руйнуються і не виправдовуються, що викликає у члена групи переживання «афекту неадекватності». Він також може спричинювати асоціальну поведінку, в основі якої будуть неспівпадання самооцінки і оцінки оточуючих та можливих потенцій. Також на нормативну поведінку особливий вплив справляє фактор спілкування і взаємодії при сумісній груповій діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що:

- соціальні цінності завжди пов'язані з потребами та інтересами;
- соціальні цінності й пов'язані з ними вимоги виступають як внутрішні й зовнішні чинники, які регулюють життя людей;
- всі соціальні цінності сприймаються і усвідомлюються людиною (групою) в 3-х аспектах:
 - ❖ в ідеальному вираженні як система ідеалів;
 - ❖ у конкретному вербальному – у вигляді певних правил і норм;
 - ❖ у конкретному практичному – у вигляді набутих якостей, в їх практичному втіленні й реалізації через поведінку і вчинки;
- базовими соціальними цінностями, загальними для всіх людей, є норми, які регулюють культуру співжиття і культуру спілкування;
- результатом вибіркового засвоєння особистістю чи групою соціальних цінностей як стимулів власної і групової поведінки є, як правило, ціннісні орієнтації;
- система ціннісних орієнтацій, по своїй суті, має загальнокультурне походження, але значною мірою визначається мотивацією вибору. Цим можна пояснити наявність і співіснування в системі цінностей однієї особистості як члена групи, скажімо, цінностей реальних і декларованих, конкуруючих ціннісних орієнтацій. Їхня вибірковість та дієвість досягається завдяки індивідуальних та групових інтересів і потреб.
- недостатнє засвоєння соціальних цінностей та несумісна або суперечлива ієрархія цінностей особистості чи групи можуть негативно позначатись на їхній суспільній поведінці та особливостях реалізації в найбільш значимих для них життєвих сферах;
- з великої кількості соціальних цінностей у якості базових необхідно визначити саме ті, які є найбільш актуальними;
- між соціальними групами і «глобальним» суспільством здійснюється постійна взаємна трансмісія цінностей.

Соціальні цінності – переконання, які поділяється суспільством чи соціальною групою з приводу цілей і основних шляхів та засобів їх досягнення. Вони слугують найважливішим елементом системи соціальної регуляції поведінки людини, соціальної групи і суспільства в цілому, який забезпечує мотивацію їх життя і діяльності. На основі соціальних цінностей виробляються соціальні норми. У вузькому смислі Соціальні цінності – це моральні та етичні імперативи, які вироблені людською культурою і є продуктом людської свідомості.

Базові соціальні цінності – це загальні (спільні) цінності-норми, що характеризують основні орієнтації людей як в житті в цілому, так і в основних сферах їх діяльності і спілкування та регулюють культуру співжиття, відображають соціальні потреби (цілі) і виявляються у поведінці.

Цінності групи – те, що є життєво важливим для певної групи та її членів. В ролі таких можуть бути привабливі смисли (що мають високий рівень узагальнення), спільні ідеї та ситуативні цінності, стабільно важливі певні матеріальні блага тощо.

• **Базові соціальні цінності групи** – це спільні цінності-норми, що характеризують і регулюють основні орієнтації членів соціальної групи як цілісного колективу в різних сферах його діяльності, міжособистісного спілкування, відображають їхні мотиви-потреби і виявляються у груповій поведінці як її стандарти. Такими вважаються головні кінцеві пріоритети групової діяльності і внутрішньогрупової взаємодії. Найбільш актуальними для малих груп є наступні базові соціальні цінності: солідарність, довіра, толерантність, авторитет.

У найбільш загальному визначенні ці цінності розкриваються наступним чином:

• **солідарність** – групова взаємодія на основі спільності інтересів; міра розуміння та готовності до діяльності в інтересах групи; базова моральна та регулятивна установка, яка, в певному розумінні, може інколи виявлятися як кругова порука, постулювання норм поведінки, обов'язкової для всіх; емоційна підтримка; спосіб реалізації міжгрупової взаємодії, яка забезпечує потенційну можливість узгодження їхніх різних інтересів;

• **довіра** – відкриті, позитивні відносини між людьми, які ґрунтуються на переконанні про порядність та добродішність інших;

• **толєрантність** – здатність стати на позицію іншого, прийняти іншу точку зору, безконфліктно розв'язувати актуальні проблеми міжособистісних, пристосуватися до групових норм;

• **авторитет** – компонент влади, мірою визнання групою компетентності конкретної особистості, її сильних особистісних якостей. Для малої групи – це консолідуючий фактор, який забезпечує стабільність її існування. Найбільш яскраво виявляється на рівні статусу і впливу лідера формальної чи неформальної групи.

Саме такі визначення слугували нам орієнтиром у дослідженні базових соціальних цінностей малих груп школярів, у ході якого вони наповнювались конкретним змістом.

РОЗДІЛ 2. МАЛА ГРУПА ШКОЛЯРІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ І ФЕНОМЕН

2.1. Мала група школярів як об'єкт і суб'єкт соціального виховання.

Результатом соціального виховання є соціальність – здатність людини до взаємодії з соціальним світом. Соціальність є проявом суспільної природи людини на індивідуальному рівні і тому містить в собі суб'єктність, яка розуміється як здатність бути джерелом особистої активності, проявом індивідуального творчого ставлення до суспільного буття. Вона не обмежується встановленням контактів з іншими людьми, а передбачає також розвиток соціальних якостей. На цьому наголошують і численні фахівці у галузі соціальної педагогіки, зокрема Т. Василькова, М. Галагузова, М. Гур'янова, А. Малько, А. Мудрик та ін..

Шкільне середовище для школярів є тим соціальним простором, яке впливає на особистість через групу, завдяки якій вона входить до соціуму і стає його частиною. Існування соціальної групи передбачає, насамперед, уміння кожного з її членів встановлювати відносини з іншими, виявляти емпатію та конформізм. А першочергові соціальні потреби кожного школяра пов'язуються з тим, щоб бути у середовищі собі подібних і мати задоволення від спілкування у колі ровесників. Така двостороння зацікавленість слугує основою функціонування і розвитку групи та особистості у групі в шкільному середовищі.

Шкільний колектив для кожного з учнів виконує роль соціального простору і виховного колективу. Незаперечність такого висновку ґрунтується на положеннях теорії соціального виховання та його закономірностях, які були сформульовані А. Макаренком (формування особистості у колективі) та розвинуті у працях В. Сухомлинського (щодо взаємодії колективу учнів і педагогічного колективу; формування цілісного виховного середовища дитини; направленої розвитку у дитини суб'єктної позиції), І. Бєха (щодо моральних і духовних принципів соціальної взаємодії школярів), Т. Конікової, Л. Новікової, М. Виноградової, А. Мудрика, О. Богданової, І. Первіна та ін. (щодо використання ефективних форм організації та методів згуртування і формування виховних колективів), А. Мудрика (щодо факторів соціалізації і соціального виховання; розвитку шкільного колективу як моделі суспільства), Л. Гордіна, К. Чорної, М. Шульца, Н. Щуркової (щодо стимулювання колективної діяльності), В. Короткова (розвитку виховних функцій колективу і його самоуправління) та ін.

Широке визнання отримала ідея певних стадій розвитку групи, виокремлених на основі рівнів розвитку діяльності. У розробці даної проблеми значна роль належить Л. Уманському, який обґрунтував співвіднесення стадій розвитку групи з обов'язковими параметрами її розвитку. В їх якості визначаються наступні:

- спрямованість;
- організованість;

- підготовленість;
- психологічна комунікативність

У найбільш загальному вигляді комплекс параметрів розвитку малої групи структурно складають 3 загальних блоки, а саме:

- 1) суспільний
- 2) особистісний
- 3) якісний

Між цими блоками, як доводить Л. Уманський, є численні функціональні зв'язки та взаємозалежності [134; 135]. Безсумнівно, в їх змісті відображаються базові соціальні цінності малої групи.

З деякими допущеннями три стадії розвитку групи на шляху її перетворення в колектив у схемі Л. Уманського відповідають тим трьом стратам, які були виявлені А. Петровським. Згідно стратометричної концепції колективу, яку запропонував А. Петровський, процеси колективотворення мають ієрархізовану (стратометричну) структуру. Її ядром виступає спільна діяльність, зумовлена соціально-значущими цілями.

Перший рівень (страту) – становлять ставлення членів колективу до змісту й цінностей колективної діяльності (це забезпечує згуртованість і ціннісно-орієнтаційну діяльність та єдність).

Другий – міжособистісні взаємини, які опосередковуються спільною діяльністю.

Третій – міжособистісні взаємини, що опосередковуються ціннісними орієнтаціями, не пов'язаними зі спільною діяльністю.

Ще у 60- 70 р.р. XX ст. малі групи школярів стали об'єктом спеціального вивчення в Україні В. Киричуком. У 192 організованих колективах йому вдалося виявити 1131 мікроколектив. В основному – гомогенні, переважно – з 2 – 5 осіб. У науковій літературі представлені також напрацювання щодо методів діагностики і методик формування класних колективів як психічних індивідуальностей [38; 60; 61; 59].

Практично всі дослідники шкільного середовища погоджуються в тому, що сучасний шкільний колектив є органічною єдністю двох колективів – педагогів і школярів. Виховний процес у школі розкривається як взаємообумовлений процес. В умовах школи організація учнів у колектив здійснюється відповідно до завдань виховання дітей і молоді. У цьому сенсі шкільний колектив є явищем педагогічним і виступає в ролі об'єкта виховного процесу, який здійснює педагогічний колектив. Його діяльність спрямовується на вивчення та підвищення виховних можливостей учнівського колективу, розкриття здібностей і виховання кращих особистісних якостей у школярів, налагодження між ними конструктивної взаємодії і на духовний розвиток дітей. Виховний вплив організовується з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей і слугує засобом введення дітей у життя суспільства.

Разом з тим, в учнівському середовищі постійно відбуваються різні соціальні процеси, пов'язані з виникненням симпатій, взаємних і спільних інтересів, виконанням спільних справ, розвитком дружніх стосунків і конфліктів, виникненням різних угруповань тощо. Принципово важливими також є відносини кожного з членів малої групи не тільки з окремими іншими її представниками, а й зі множиною інших, таких же членів групи, що, в цілому, відображає особливості полікультурного спілкування. Це дає підстави стверджувати, що шкільний колектив також явище і соціальне.

Основною і найбільш стабільною структурною одиницею виховного шкільного колективу є клас – формальна мала група, її класичний приклад, яка не знаходиться у соціальному вакуумі (це первинна група, а вся сукупність учнів даної школи є вторинною (великою) групою), і в якій, як правило, діти одного віку навчаються за однією основною освітньою програмою у відповідності до навчального плану загальноосвітнього закладу. У кожному класі, зазвичай, є ще кілька малих груп, які структурно входять до формальної групи, але мають ще й статус неформальної. Жодна з них не є ізольованою, замкненою у власних кордонах, оскільки практично кожен її член – школяр – включений до ширшої системи соціальних зв'язків (шкільних, суспільних як суб'єкт шкільних і громадянських відносин).

Саме в межах класу відбувається основна діяльність школярів – навчання. Він є найближчим колом їхнього спілкування – у ньому вони мають постійні контакти, співпрацюють, приймають участь у реалізації спільних цілей і завдань та входять до загальної системи характерних для колективу відносин. За визначенням А. Макаренка, такий колектив є первинним, він вважав його «інструментом доторку до особистості».

Колектив класу виконує роль дитячої громади, в якій, як і в будь-якій іншій громаді, складаються різні, неоднорідні соціальні відносини. Однак, його особливістю є те, що в ньому, під керівництвом педагога, у процесі сумісної діяльності та спілкування складаються «відносини відповідальної залежності» (А. Макаренко) або, як їх ще називають – ділові відносини, які ґрунтуються на чіткому розподілі внутрішньогрупових ролей лідерів-організаторів та виконавців і відносини влади – підкорення та партнерства. Вони виявляються як у навчальній діяльності (на рівні оцінки успішності класу в цілому), так і у сфері емоційного життя класу – різних переживань та оцінних суджень школярів й утворюють і наповнюють конкретним змістом внутрішнє життя класу як малої групи.

Будь-який шкільний клас є малою групою, яка має статус формальної, адже це невелика кількість безпосередньо контактуючих між собою учнів, об'єднаних для навчальної діяльності, отже, мають спільні мотиви-потреби, зацікавлене спілкування, прагнуть до самоорганізації, дотримуються певних норм групової поведінки, що відповідає їх уявленням про добро і зло та

про необхідне і заборонене. Однак, не кожний шкільний клас можна назвати колективом. Колектив – вищий рівень розвитку групи. Передумовами його формування слугують збагачене емоційне життя у середовищі ровесників, постійність міжособистісних контактів, набуття позитивного досвіду міжособистісної взаємодії, емоційний комфорт у групі. Про рівень сформованості колективу можна судити по тому, як школярі відносяться один до одного і до групи в цілому, до потреб кожного; як сприймають і виконують групові рішення; по ступеню конфліктності і способам виходу із конфліктних ситуацій.

Мала група школярів – це суб'єкт соціального виховання, оскільки є носієм певних регулятивних механізмів здійснення виховної функції, а саме:

- моральних переконань і принципів;
- ціннісних ставлень;
- керівництва власною суспільно-корисною діяльністю;
- стимулювання (шляхом схвалювання, заохочення, осуду чи покарання);
- регуляції соціальної поведінки своїх членів (шляхом встановлення норм і правил міжособистісної і міжгрупової взаємодії; визначення статусів і соціальних ролей у групі; підтримки, заперечення чи нехтування окремих членів групи, їхніх висловлювань, ініціатив чи моделей поведінки).

У реальному виховному процесі такі механізми формують виховний потенціал групи і впливають як на вектор розвитку самої групи, так і її членів. Виховний потенціал групи розкривається у мірі її впливу на особистість шляхом регуляції поведінки своїх членів і їх взаємовідносин, дотримання певних моральних принципів і самоорганізації щодо суспільно-корисної діяльності.

Зокрема, завдяки *груповим нормам* (набору правил, групових вимог і побажань щодо соціально-схвалювальної поведінки членів групи) посилюється згуртованість групи, здійснюється груповий тиск на окремих її членів, а також регулюються міжособистісні відносини між членами групи. Порушення групових норм передбачає примінення групових санкцій.

Надзвичайно велику роль у вихованні особистості у групі має *колективна думка*, сила якої обумовлена соціальною природою особистості. Вона формується під впливом об'єктивних та суб'єктивних факторів, коригує і контролює поведінку членів групи, спрямовує їх вчинки і поведінку згідно вимог колективу, виконує роль зворотнього зв'язку особистості й колективу, виявляється у формі оцінок, похвали, осуду тощо. По своїй суті колективна думка відображає:

- 1) концентроване вираження ідей і волі колективу, що, може виявлятися у діапазоні підтримки, захисту, схвалювання чи психологічного примусу, який у науковій літературі визначають поняттям «мобінг» – групового натиску на особистість, психологічного насилля над нею, цькування. Таке явище зустрічається у шкільному колективі, і, нерідко, виявляється у формах особливої жорстокості;

2) повсякденність та оперативність моральних оцінок дій і вчинків, зовнішності;

3) стимулювання до змін.

Колективна думка для школярів, особливо підліткового віку, виконує роль критерію оцінки власних вчинків і власної поведінки, може слугувати упередженням, стримуючим фактором у різних негативних або неприйнятних для групи проявах. У разі конфлікту з класом чи іншою малою групою школяр ризикує стати об'єктом насмішок, знущання, побиття чи опинитися в ситуації бойкоту, бути знехтуваним.

Вплив колективної думки на особистість можна вважати постійним, а не тільки у певних ситуаціях. Це пояснюється тим, що суспільна думка одночасно впливає і на свідомість, і на почуття, зокрема, волю, а значить, підпорядковує всю сферу індивідуальної психіки. Перебуваючи в атмосфері колективної думки школяр постійно відчуває її на собі, навіть тоді, коли він не виступає в ролі об'єкту її впливу. Але її вплив значно зростає тоді, коли вплив на нього здійснюється цілеспрямовано. Для кожного члена групи важливо, як до нього ставиться група, схвалює чи засуджує. Адже від цього залежить його моральне задоволення і емоційний комфорт, бажання виявляти творчий потенціал, діяти в інтересах групи, врешті-решт і надалі бути її членом.

Позитивна оцінка колективом врівноважує внутрішній світ особистості, її поведінку, адже у неї відпадає потреба комусь щось доводити. А також підвищує самооцінку, оскільки дає відчуття того, що вона є для певної групи цінністю.

Закономірність виявляється в тому, що кожний член суспільства, а, особливо це яскраво проявляється у підлітковому віці (для неповнолітніх надзвичайно важливою є реакція з боку оточуючих, особливо референтних для них осіб, і саме вона слугує основним джерелом формування їхньої поведінки), засвоює ті цінності і лінії поведінки, які схвалюються його найближчим оточенням. Зрозуміло, що у малих групах воно є достатньо обмеженим. І якщо в ньому переважають думки, позиції і уявлення, які протирічать нормам моралі і права, то, поділяючи їх, член групи вступає в конфлікт з суспільством і законом. Це відображується і у соціальній спрямованості групи, яка диференціюється в межах соціального і асоціального. Прикладами асоціальної спрямованості малих груп школярів є ті, в складі яких вони порушують соціальний порядок або вчиняють злочинні дії. Долучаючись до злочинних груп неповнолітні швидко десоціалізуються, що обумовлено особливостями їх психо-фізіологічного розвитку.

У життєдіяльності групи до особистості висуваються різноманітні вимоги, які об'єктивують її статус і потенції, створюються умови прояву активності у сфері духовних цінностей та інтересів і у поведінкових реакціях. У такому процесі висуваються зустрічні вимоги групи і особистості, що слугує

джерелом розвитку і групи, і особистості та подолання ними протиріч внутрішньогрупового життя, якісних змін. Цьому сприяють норми і правила взаємовідносин у групі, які стають обов'язковими для кожного з її членів.

Міжособистісна взаємодія всередині групи, потреба бути прийнятим нею, необхідність налагодження та підтримування контактів збагачує соціальний досвід школярів, формує у них адекватну самооцінку і рівень домагань, досвід колективної поведінки у позиціях влади і підкорення, формує такі соціально-ціннісні якості, як самостійність, ініціативність, відповідальність, гуманізм тощо, сприяє розвитку такого рівня свідомості і почуттів, які є необхідними для їх майбутньої участі нарівні з іншими людьми у різних сферах соціального і культурного життя.

У середовищі ровесників виникають рівні умови для реалізації творчого і фізичного потенціалу членів групи, ситуації співпереживання, співчуття, співтворчості, що сприяє їх емоційному розвитку, а також виникають умови для розуміння школярами моралі як суспільного явища. Реальні ситуації вибору та їх колективне обговорення, можливість критичного висловлювання на адресу інших і самому бути об'єктом критики, співрадість за успіхи однокласників та подібне формують почуття відповідальності за колектив, уміння жити інтересами групи, бачити перспективи власного розвитку і розвитку групи.

Вільне спілкування всередині малої групи забезпечує можливість кожному з її членів накопичувати різні життєві враження, знання, обмінюватися ними, відчувати потребу у конструктивному і дружньому спілкуванні, підвищувати свій духовний рівень, змістовно проводити дозвілля, у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії усвідомлювати сутність моральних і неморальних вчинків, відчувати власну захищеність, доброзичливість друзів, отримувати допомогу і підтримку власних ініціатив.

Соціальний ефект у соціальному розвитку особистості в групі полягає також і в тому, що її члени мають можливість практичного освоєння демократичних форм співжиття, взаємодії з іншими членами суспільства, набувають досвіду і здібності бути суб'єктами суспільних відносин.

Практикою доведено, що процеси розвитку особистості і колективу взаємопов'язані: на особистість впливає структура усталених у групі взаємовідносин, її ціннісні орієнтації, а рівень розвитку групи (колектив – вищий рівень такого розвитку) залежить від активності і творчості її членів та обумовлює міру його виховного впливу на особистість. Тільки гармонійне поєднання особистісного і колективного забезпечує повноцінний виховний процес, спрямований на соціальний розвиток особистості, що є основною метою соціального виховання.

Звичайно, не можна спрощувати процеси, які відбуваються всередині малої групи, особливо шкільного класу, і уявляти їх тільки в одній площині відносин. Навпаки, вони складні і відбуваються одночасно в різних площинах завдяки

існуванню у формальній групі кількох структурно підпорядкованих неформальних малих груп, які відрізняються кількістю, гендерними характеристиками, ціннісними інтересами, психологічним мікрокліматом і утворюються на різній мотиваційній основі. Групові процеси передбачають, насамперед, групову динаміку, зокрема згуртування і розпад (в основі яких симпатії та антипатії, конкуренція), розвиток групових норм і формування лідерських моделей поведінки, а також організацію і здійснення різних видів внутрішньогрупової та міжгрупової діяльності (навчальної, ігрової, дозвілєвої), емоційну підтримку.

Соціальна взаємодія завжди передбачає зворотній зв'язок, тобто, це двонаправлений процес обміну діями. Вона може виявлятися у різних формах контактів: фізичних, вербальних, емоційних. Прикладом соціальної взаємодії є внутрішньогрупове життя і міжгрупові відносини.

Внутрішньогрупове життя передбачає виконання членами малої групи *соціальних ролей* і дотримання *соціальних позицій*.

Соціальна роль по своїй суті є вираженням устійливого стереотипу поведінки особистості у певних соціальних ситуаціях та соціальних інститутах. Зміст соціальних ролей членів малої групи розкривається в очікуваних від них діях, які закріплені за ними як певні функціональні обов'язки (напр.: учень – гарно навчатися; товариш – підтримувати і поділяти інтереси тощо). Така певна стандартизація поведінки членів групи робить її передбачуваною, що сприяє підвищенню ефективності і групової діяльності в цілому.

Разом з тим, градація соціальних ролей ускладнює взаємини у групі, оскільки певною мірою перешкоджає встановленню довірливих стосунків і толерантності.

На основі структурного аналізу у понятті «соціальна роль» можна виокремити його наступні елементи:

- рольові очікування (експектації);
- рольові дії – виконання цієї ролі (гра).

Основні характеристики будь-якої соціальної ролі запропоновано соціологом Т. Парсоном. До таких ним віднесено чотири:

- по масштабу (одні ролі чітко регламентовані, інші – «розмиті», нечіткі);
- за способом отримання (відповідні до статусу і функцій; досягнуті);
- за ступенем формалізації (строго до встановлених меж; довільно виконувани);
- за видами мотивації (в якості мотивації виступають власні інтереси чи суспільне благо, додамо до цього, що в тому числі і інтереси групи) [121].

Особливість виконання соціальних ролей у малих групах школярів полягає в тому, що вони водночас є і інституційними, відповідними до специфічних особливостей шкільного середовища (учні, однокласники), і конвенційними – такими, що приймаються виключно за згодою, а не за примусом (староста класу; товариш тощо).

Зміст виконання соціальної ролі тісно пов'язується зі статусом, який школяр займає у малій групі, а його якість – з соціальним досвідом та індивідуальними здібностями. Види соціальних ролей визначаються розмаїтістю груп, видів групової діяльності і відносин, в які він включається. Чим триваліший термін часу існує група, тим більш звичними стають домінуючі соціальні ролі кожного з її членів. У середовищі перебування цієї групи, і всередині неї це формує певний стереотип поведінки носія соціальної ролі, який досить складно змінити. [20, с.84].

Отже, соціальна роль є очікуваною поведінкою від окремого члена малої групи відповідно його статусу у цій групі, іншими словами, вона фактично є поведінкою того, хто грає соціальну роль. Така поведінка називається *рольовою поведінкою* і відрізняється від очікуваної наступним:

- інтерпретацією ролі (вона залежить від компетентності і від досвіду її виконавця);
- індивідуально-особистісним компонентом, характерним для конкретного виконавця;
- творенням для групи бажаного образу власного «Я».

У цьому зв'язку доречно згадати концепцію драматичних рольових уявлень І. Гофмана, суть якої полягає в тому, що кожен з нас актор, який має свою аудиторію і подає себе з урахуванням специфіки кожної з цих аудиторій, що привносить у рольову поведінку драматичну картину власного «Я» і тим самим створюється на неї певне враження.

Обов'язковою основою будь-якої рольової гри стає умовне прийняття соціальної ролі. Воно залежить від складного комплексу соціально-психологічних та індивідуально-психологічних передумов, а також від того, як вона виконується (процес виконання) та який ефект справляє на учасників такої гри.

2.2. Причини і мотивація групування школярів

Особливості групування школярів у стихійні малі групи безпосередньо пов'язуються, насамперед, з певними обставинами їхнього життя та мотивами щодо членства в них. Певної мірою це взаємопов'язані фактори, в основі яких знаходяться актуальні потреби. Вони залежать від особливостей сімейного виховання, контактності дитини, включеності у соціальні кола, її здібностей та інтересів, вікових особливостей та соціальних очікувань.

Привабливість малих груп також пояснюється ситуацією соціального розвитку сучасних дітей – «ножиць», в основі якої знаходяться протиріччя щодо їхніх домагань і можливостей, «хочу» і «можу». Особливо яскраво це проявляється у підлітковому віці.

З одного боку природні потреби школярів підліткового і старшого шкільного віку в самовизначенні й самоствердженні у системі суспільних відносин стимулюються динамічними соціокультурними процесами, з іншого –

жорстко зіштовхуються з непорозумінням, неувагою і неповагою як з боку дорослих, так і у колі ровесників, з відсутністю умов для реальної участі у соціальному житті, реалізації соціальної ініціативи. Таке протиріччя спричинює і загострення внутрішнього конфлікту, який виявляється у болісному пошуку відповіді на питання: «Хто Я? Що Я можу?», у штучній затримці особистісного розвитку, пов'язаного, насамперед, з соціальною невизначеністю, обмеженістю соціального досвіду та з формуванням відверто споживацької позиції (інфантильності), чому значною мірою сприяє гіперопіка батьків.

Значно легше такі протиріччя розвитку переживаються школярами не на самоті, а в групі ровесників, колективі однодумців. Стаючи часткою певного «Ми» завдяки включення механізму ідентифікації, вони отримують статус у групі та у готовому вигляді конкретні права і обов'язки, засвоюють і сприймають ціннісні орієнтації, групові норми і правила, традиції, які (як члени групи) активно відстоюють у своїй діяльності і поведінці як власні переконання та цінності.

У шкільному віці стають актуальними такі якості, як товариськість, взаєморозуміння, вміння володіти собою, відвертість, сміливість, повага тощо, саме в малих групах школярі знаходять собі друзів з цими якостями. Окрім того, у малих групах школярі шукають і знаходять те, чого їм не вистачає у більш широкому спілкуванні чи у контактах з іншими людьми, а саме: довіри, інтимності спілкування, толерантного ставлення до їхніх вад і незаперечного визнання здібностей, їхньої самості. Тому у пошуку референтних для себе малих груп школярі виявляють певну вибірковість, яка є компонентом ціннісного ставлення, що розгортається на етапах пошуку, оцінювання, вибору і проєкції.

Причинами утворення малих груп можуть бути також почуття симпатії, емоційна прив'язаність, довірливість спільний інтерес. Формальними приводами – родинно-сімейні стосунки, формально-статусні характеристики, спільні справи. У первинних малих групах міжособистісні відносини завжди адресні, емоційні, в них найбільшою мірою спостерігається наближення «Я» і «Ми», завжди присутні співпереживання і культивується співпричетність. Вторинні групи виникають на основі вторинних соціальних зв'язків і відносин, в результаті певної необхідності, а не наявності симпатії чи антипатії. Однак, відносини у таких групах можуть бути як формальними, так і неформальними.

У малих групах відбувається процес становлення соціальної ідентичності. Соціальна ідентичність визначається як складова «Я-концепції» особистості, що розвивається на основі усвідомлення власного членства у соціальній групі (чи групах) і його цінності. Вона формується по мірі зростання соціальної поінформованості, пізнання своєї соціальної групи і у зв'язку з емоційними переживаннями на основі механізмів ідентифікації і диференціації та проявляється в різних видах, у першу чергу статевій, етнічній, національній, субкультурній.

Стаючи часткою «Ми» (групова ідентифікація), займаючи певний статус у групі, кожний її член отримує у готовому вигляді конкретні права і обов'язки, засвоює групові традиції, норми і правила. Тут спрацювають механізми маніпулювання, подразнення, виробляються позитивні емоції (яких часто школярі не отримують поза групою), колективна віра в істинність, незамінність і цінність тих поглядів і переконань, які зміцнюють, цементують малу групу. Саме цим можна пояснити те, що школярі так захищають свою групу членства перед іншими групами і перед дорослими, насамперед, батьками, як власне надбання.

Однак, педагогічною проблемою є те, що такі групи не завжди мають про-соціальну спрямованість і стверджують себе у соціально ціннісній діяльності.

Міра включеності школярів у малі групи пов'язується з можливостями розширення та поглиблення соціальних контактів і набуттям нового соціального досвіду, з адекватністю їх сприйняття у системі міжособистісних відносин і з проекцією себе у майбутньому. Ця адекватність ґрунтується на вікових можливостях щодо здатності усвідомлення власних достоїнств і недоліків, які виявляються шляхом самопостереження та самооцінки і стають основою самовизначення.

Самовизначення у найбільш концентрованому вигляді виявляється у готовності здійснити усвідомлений вибір (І. В. Дубровіна, В. І. Загв'язинський). Саме вибір дозволяє співвіднести зовнішні обставини і внутрішні потреби та спонуки і досягти поставленої мети. Проте вибір – це фактор ціннісного самовизначення і компонент ціннісного механізму в ланцюжку таких смислоутворювальних категорій як: пошук – оцінка – вибір – результат.

Вибір супроводжує будь-яку діяльність і всі сфери шкільного життя підлітків: навчальну діяльність, спілкування, гру. Відносно вибору школярами кола найближчого спілкування (референтної групи) є всі підстави говорити про взаємозв'язок вибору і свободи: свобода виявляється у можливості обирати того, хто потрібний.

При всій різноманітності форм вибору, саме він, у кінцевому рахунку, дозволяє співвіднести зовнішні обставини і внутрішні спонуки-потреби особистості. По суті, це акт діяльності, спрямований на досягнення поставленої цілі.

Взаємозв'язок вибору з категорією свободи підкреслює подвійну природу самовизначення, яке залежить від суб'єктивних («самодетермінація») і об'єктивних («зовнішня детермінація») умов ситуації. Ці умови регламентують свободу вибору. Свобода ж виявляється у можливостях обирати, виявляти своє ставлення до ситуації, вона полягає у діяльності, скерованій не обставинами, а внутрішніми спонукками. Ситуація вибору і процес її розгортання виступають свого роду «квантом» самовизначення школярів у процесі навчання і спілкування.

Взагалі, на кожному етапі розвитку школяра – молодшого шкільного віку, підліткового чи юнацького – виникає актуальна сфера самореалізації. В її основі знаходяться потреби ствердження своєї зростаючої самостійності, дорослості, перевірки власних уявлень і переконань, відстоювання права на повагу з боку інших людей – батьків, ровесників, учителів.

Мотивація самоствердження активізує систему внутрішніх смислів. Спонукою до подолання труднощів різного характеру виступає мотив подолання труднощів, активність і творча самостійність школяра.

Ступінь включеності школярів у соціальну спільноту, насамперед учнівську, пов'язана з їх адекватністю щодо самосприйняття в системі відносин з ровесниками. Цьому сприяють вікові психофізіологічні властивості, які слугують основою здатності до активної участі у колективних справах чи справах на користь інших, та якість виконання соціальних ролей – ровесника, однокласника, друга тощо. Обмеженість соціального досвіду щодо можливостей успішної соціальної взаємодії долається школярами шляхом розширення контактів і кіл соціальної взаємодії, набутої поінформованості, розвитку необхідних навичок та умінь. Завдяки цьому не тільки розширюються можливості щодо успішної інтеграції в різні групи, а й відбувається формування їх соціальної компетентності.

Однак, у шкільному колективі, колективі ровесників, досить яскраво проявляється конфлікт інтересів, бажань і рівнів досягнень. Вони спричиняють розшарування колективу на невеличкі групи, які, по відношенню, скажімо до більших малих груп (наприклад, класів, які певною мірою є формальними малими групами) виступають як мікро групи.

Разом з тим необхідно відмітити й те, що усвідомлення протиріч між інтересами, бажаннями і рівнем соціальних досягнень, міжособистісних контактів побуджує членів малих груп до активної діяльності у побудові соціальних відносин, і досить часто це супроводжується внутрішньогруповими конфліктами – але це, по суті, для особистості школяра шлях до самопізнання і самоствердження, який активно освоюють неформальні лідери.

Джерелом активності групи чи її членів слугують потреби. Задоволення потреб відбувається, як правило, у процесі практичної діяльності – потреби активізують необхідні відповідні можливості й спрямовують діяльність у необхідному напрямі. Потреби реалізуються через конкретні об'єктивні цінності. Для особистості основна роль у виборі цінностей належить *мотивам*, які, у свою чергу, залежать від її інтересів та потреб, життєвих цілей.

У різних школах психології помітні і різні підходи до визначення і трактування поняття «мотиви». Одні вчені під мотивом розуміють психічне явище, яке спонукає до дії (К. Платонов), інші – усвідомлену причину, яка лежить в основі вибору дій і вчинків особистості (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). На їхню думку, мотив – це те, що в ролі мотиву виступає не сама потреба, а предмет цієї потреби.

Загалом положення про зв'язок мотивів із категорією «потреба» не є дискусійним, хоча можна говорити і про те, що у науковій літературі інколи трапляються способи їх ділення. Наприклад, твердження про те, що потреби не є мотивами. Мотивом виступають предмети і явища об'єктивної дійсності. Саме такий підхід покладається в основу теорії мотивації, згідно з якою під мотивом варто розуміти саме опредмечену діяльність. Автор психологічної теорії діяльності О. Леонтьєв відмічав, що предмет діяльності, виступаючи в ролі мотиву, може бути як предметним, так і ідеальним, але найголовніше те, що за ним завжди стоїть потреба.

На наш погляд, доцільно говорити про те, що *мотив* – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності, наприклад: діяльності, спілкування, поведінки, які пов'язані із задоволенням певної потреби. Тоді правомірно говорити про те, що в ролі мотивів можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки. Однак, за ними все одно знаходяться різноманітні потреби особистості, які зумовлюються процесом її життєдіяльності і набутим досвідом – потреби в любові, дружбі, увазі, повазі, підтримці, спілкуванні, взаєморозумінні, визнанні, приналежності до певної соціальної групи тощо.

Необхідність членства в групі може викликатися, наприклад, потребами бути у безпеці, зокрема, у прихистку чи опікуванні з боку групи, захисту від тих, хто погрожує чи переслідує, щораз шукає нагоди для того, щоб побити чи іншим чином завдати фізичних страждань. Такі загрози існують як у міжособистісних взаєминах між школярами, так і від батьків з асоціальною поведінкою.

Отже, під мотиваційною сферою правомірно розуміти сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію і відображають спрямованість особистості.

У контексті створення, розвитку і функціонування малої групи мотиви також слугують визначальним і консолідуючим фактором як для окремих членів групи, так і групи в цілому як цілісного явища.

Всі мотиви можна класифікувати по *виду їх вибору* і *по характеру їхнього змісту*.

До першої категорії для малих груп школярів нами віднесено ті мотиви, що пов'язані з **вибором групи**, зокрема з:

- пізнавальною активністю (*пізнавальні мотиви* – спільні інтереси і захоплення щодо музики, комп'ютерних ігор, кіно, моди, літератури тощо);
- прикладом значимих людей (*мотиви наслідування авторитетних ровесників*);
- соціальною значимістю (*соціальнозначимі мотиви*, в основі яких потреба у соціально-ціннісній діяльності, щось корисне для інших робити разом (волонтерство – напр.: відвідувати притулки; збирати книжки чи іграшки для дітей, які цього особливо потребують; готувати концертні програми і виступати з ними перед різними громадами та інше);

- романтикою (*романтичні мотиви* – спільне беззмістовне дозволя, вечірки або спільні походи, екскурсії, поїздки, вечірки, участь у неформальних об'єднаннях з епатажною субкультурою (напр.: Емо, графіті, металісти та ін., які популярні серед сучасної молоді);

- соціальною необхідністю (*мотиви пошуку захисту і прихистку* – обирають більш слабкі, безвольні діти або такі, що мають негативний соціальний досвід – принижуванні ровесниками, яких цькують у класі, насміхаються над ними, знущаються більш сильні; ті, хто немає емоційної захищеності у родині; з асоціальних сімей);

До другої категорії – *по характеру змісту* – з соціально-педагогічної точки зору мотиви входження школярів до малих груп можуть бути наступними:

- викликаними обставинами життя (напр.: сусідством; приблизно однаковою успішністю; схожістю соціального статусу чи статусу в класі; зі схожими проблемами у взаєминах з батьками);

- соціальними очікуваннями щодо позитивних змін у своєму житті, можливостей самореалізації в амбітних планах;

- зумовленими схожими індивідуальними особливостями, здібностями чи схильностями (напр.: обмеженими фізичними можливостями; обдарованістю; спортивними даними);

- «від скуки», в ситуаціях беззмістовного проведення вільного часу, внаслідок несформованості ціннісних орієнтацій і перебування у процесі пошуку власного «Я»);

- всупереч об'єктивних даних, часто з елементами виклику до цінностей найближчого середовища; з бажання щось і комусь довести);

- на основі девіантної (адиктивної) і асоціальної спрямованості поведінки.

Отже, мотивація виступає провідним фактором регуляції поведінки і діяльності особистості та групи, їх активності. Саме тому вона викликає особливий інтерес у науковому плані, і, в тому числі, у контексті проблем виховання. Без урахування особливостей мотивації неможлива ефективність будь-якої соціально-педагогічної взаємодії з дітьми різних вікових категорій. Адже в основі об'єктивно однакових дій і вчинків дітей можуть знаходитись абсолютно різні мотиви.

Реальні факти засвідчують, що в основу розвитку спільної діяльності і групування школярів не завжди покладаються ціннісні ставлення, ідеї суспільно схвалюваної поведінки і прагнення до позитивних емоцій. У реаліях життя досить часто таке групування є одним із шляхів самоствердження і самореалізації, в тому числі і для тих школярів, особливо підліткового віку, які з різних причин мають непорозуміння з батьками, знехтуванні іншими авторитетними дорослими, ровесниками або їх певною частиною (а тому прагнуть у будь-який спосіб довести свою значимість), не отримали у сімейному вихованні позитивного досвіду і прикладів щодо самоствердження (особливо в асоціальних сім'ях), достатнього морально-етичного виховання і не мають чітких ціннісних орієнтацій.

Як наслідок – такі школярі групуються у малі групи на основі певної актуальної і спільної для них проблеми здебільшого з єдиною метою: довести всім, що вони заслуговують на увагу і повагу, і в різні способи своєї солідарної діяльності, навіть кримінальної, доводять це.

Отже, під мотиваційною сферою правомірно розуміти сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію і відображають спрямованість особистості. По своїй суті ці мотиви є як позитивними (мотиви успіху і досягнення), так і негативними (мотиви уникнення, страху невдачі чи перед кимось, помсти – в них відображається бажання уникнути осуду, висміювання, побиття, які досить поширені у шкільному середовищі).

Таким чином, основні *мотиви-потреби* групування школярів можна класифікувати наступним чином:

❖ *соціальні:*

- у приналежності до колективу, групи чи спільноти;
- бути в колективі ровесників;
- мати зацікавлене спілкування;
- турбуватись про інших;
- отримати захист і підтримку;
- приймати участь у спільних справах;
- проявити соціальну активність;

❖ *амбітні:*

- мати повагу і визнання;
- отримати схвалення і високу оцінку своїх якостей;
- стати лідером;
- змінити свій статус;
- реалізувати власну ініціативу;
- реалізувати свої соціальні очікування

❖ *духовні*

- бути в групі однодумців;
- обмінюватись знаннями;
- розширювати коло інтересів;
- самовдосконалюватись у своїх здібностях і уміннях;
- мати можливість самовираження через творчість;
- збагачувати емоційний досвід.

Усвідомлення особистістю протиріч між її бажаннями, інтересами і рівнем соціальних домагань, міжособистісних контактів побуджує її до активної діяльності у побудові соціальних відносин. У цьому контексті групування з іншими одночасно і поглинає самість і штовхає особистість до її утвердження, до самовизначення. Такий процес може супроводжуватись різновекторними соціальними ефектами.

2.3. Можливі соціальні ефекти групування школярів

Групування школярів може спричинювати як позитивні, так і негативні соціальні наслідки, які виникають на кількох рівнях:

- відносно окремих особистостей;
- відносно самої малої групи;
- відносно оточення.

До позитивного ми вже звертали і будемо ще на ньому акцентувати увагу у подальшому, а тому пропонуємо у цьому розділі більшою мірою зосередитись на ризиках. Їх необхідно знати і враховувати у професійній діяльності соціальних педагогів.

Насамперед, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що власна особистісна визначеність школяра, прагнення бути неповторною особистістю не завжди можуть протистояти ціннісним орієнтаціям групи, що супроводжується у нього відмовою від віри в істини здорового глузду, культури міжособистісної взаємодії, комфортності у сприйнятті інформації тощо. В цьому виявляється сила впливу групи на і окремого індивіда.

Може бути й інший сценарій. Незадоволення потреб у повазі, визнанні, постійні нарікання і незадоволення викликає соціальний і особистісний дискомфорт. Цим можна пояснити те, що школярі, особливо у підлітковому віці, шукають опори у просторі таких зовнішніх соціальних оцінок їх особистості, які б співпадали з їх самооцінкою. І нерідко знаходять у різних неформальних об'єднаннях, маргінальних групах, які мають різноманітну орієнтацію, сповідують різні цінності, в основному, контрнормативні. Спроби ж вилучити дитину із такого соціального оточення, як правило, не мають успіху або супроводжуються великими труднощами як для батьків, педагогів, інших зацікавлених осіб, так і для самих дітей, адже вони чинять цьому великий супротив, оскільки знову бояться втратити свою соціальну опору. Якщо суспільство, зокрема сім'я, школа не пропонують повноцінної заміни (у контексті задоволення базових потреб особистості), вони терплять поразку у своїх намаганнях. Підліток віддає перевагу неформальній групі з асоціальною орієнтацією, навіть якщо він там немає особливого авторитету – адже уже сам факт приналежності до неї дозволяє задовольнити потребу у зовнішньому підтвердженні самооцінки за рахунок тих підлітків, які не є членами такої групи. У крайніх варіантах це задоволення досягається шляхом вияву агресії і жорстокості, які принижують і примушують до підкори інших підлітків, забезпечують йому «авторитет».

Як правило, саме в малих групах школярів поширені вживання ненормативної лексики, жаргонізмів, зухвалість манер, епатажність поведінки. Там виникають можливості долучитися до недозволеного, того, що засуджується мораллю і карається законом. Цьому сприяє відсутність соціального контролю з боку громади, адже малі групи прагнуть до певної автономії і інтимності спілкування.

Збиваючись у групи, діти-підлітки часто несуть загрозу для одиноких, запізнілих перехожих, немічних – тут спрацьовує не тільки набутий ними негативний соціальний досвід, а й відчуття сили натовпу, безкарність і байдужість до агресивної поведінки підлітків сторонніх дорослих. Жорстокість діти виявляють і по відношенню до молодших або слабкіших школярів, найближчих рідних, знайомих і незнайомих. Її мотивами можуть бути потреба в грошах, бажання продемонструвати свою силу, позбавитися опіки. Подібне може відбуватися і без усвідомлених мотивів, під впливом алкогольного чи наркотичного сп'яніння, що нині є результатом проведення беззмістовного дозвілля школярів.

Також необхідно враховувати, що у ситуаціях змагання з іншими групами виявляється ефект групової синергії – додаткова інтелектуальна, творча енергія, а також спостережливість, точність сприйняття і оцінювання, ефективність розв'язання поставлених завдань, які виникають в результаті об'єднання зусиль усіх членів групи у досягненні необхідного їй групового результату. Цей ефект у своїх наукових роботах досліджували В. Бехтерев і М. Ланге. У практиці шкільного життя він яскраво розкривається на прикладі змагання між паралельними класами в успішності, команд КВН, активності у певних видах суспільно-корисної праці, у процесі підготовки до творчих заходів, у роботі учнівського самоврядування (його виборного органу) тощо. Однак, як переконує дійсність, ефект групової синергії може виявлятися не тільки у різних видах конструктивної групової діяльності, а й неконструктивної, яка вражає винахідливістю у проявах, наприклад, групової жорстокості. Факти подібного все більше набувають розголосу у засобах масової інформації. До таких можна віднести і жорстокі розправи всередині малих груп підлітків чи старшокласників, які вони самі ж знімають їх на камери мобільних телефонів і викладають в Інтернет чи хизуються ними перед ровесниками у шкільному середовищі. У такий спосіб демонструються докази того, що вони, саме їхня група, «крутіші» від інших і з ними необхідно рахуватися.

Поштовхом до визначення можливих соціальних ефектів групування школярів, представлення їх класифікації стало вивчення праці «Управление и диагностика персонала» (2002), авторського колективу у складі І. Скоплатова, О. Єфремова, І. Машарова.[125; 21].

На основі їх осмислення і аналогії нами зроблено спробу здійснити подібний аналіз щодо малих груп школярів. Проте, соціальні ефекти ці дослідники розглядають як механізми формування групи, нам же, у контексті визначеної проблеми, здається більш доречним розглядати їх у контексті можливих наслідків такого процесу. Орієнтуючись на запропоновані дослідниками 15 ефектів інтерпретуємо їх відносно нашого предмету дослідження. Окрім того, вважаємо доречним виокремлювати 16 ефектів, розділяючи по змісту характерних проявів ефект «моди» і ефект наслідування.

Таким чином, можливі соціальні ефекти групування школярів представляємо у наступній класифікації:

Ефект соціальної фасилітації (інгібіції) – досить поширене явище у шкільному середовищі, яке спостерігається як всередині малих груп, так і у відносинах між групами (всередині шкільного класу та між класами).

Він виникає в результаті впливу ситуацій змагання і конкуренції – його головний зміст полягає в тому, що присутність інших може побуджувати окремих школярів і їхні групи в цілому до більш енергійної діяльності або, навпаки, пригнічувати її чи спричинювати певну неадекватність у реакціях і поведінці.

В основі таких реакцій, як вважає соціальний психолог Д. Майерс, можуть бути почуття симпатії чи антипатії, усвідомлення значимості оточуючих, міра просторової близькості суб'єктів соціальної взаємодії і кількість оточуючих. Чим більше група і чим вона згуртованіша, тим сильнішим може бути її соціальне збудження. Це може бути одним із пояснень щодо швидкого збудження, поводження «як натовпу», певної некерованості малих груп школярів та їх окремих членів в ситуаціях шкільного життя, а також виникнення між ними процесів протистояння і з'ясування стосунків.

Також він може проявлятися у кращих показниках діяльності малої групи чи її окремих членів – присутність інших стимулює до перемоги, отримання кращих результатів. Особливо яскраво це проявляється на прикладі лідерів та під час різних змагань.

Ефект «приналежності до групи». Розкривається у змісті поняття «групова ідентифікація» та на основі теорії соціальної ідентичності. Відповідно них член групи, який ототожнює себе з нею як учень певного класу чи член неформальної групи, намагається завжди оцінювати її позитивно, порівнюючи з іншими, переживаючи за неї і її членів (своїх співгрупників, однокласників), реагувати на інших з позицій членства, тим самим піднімаючи статус групи і власну самооцінку.

Ефект «синергії». Виявляється в груповому результаті, у додатковій інтелектуальній енергії, спостережливості, творчості, які виникають в результаті об'єднання школярів у групу (результат перевищує суму індивідуальних результатів: $1+1 > 2$). Такий груповий ефект вивчав також В. Бехтерев.

Найбільш яскраво ефект синергії проявляється при використанні методу «мозкового штурму» – коли групою, у процесі пошуку якихось рішень, висувуються численні ідеї і пропозиції без їх критичного аналізу. Потім вони слугують основою для вибору найбільш прийнятної і оригінальної. Цей метод роботи успішно використовується під час тренінгів.

Ефект Рінгельмана. Він залежить від кількості членів малої групи: чим вона більша, тим меншим є вклад у спільну справу кожного з її членів. Тобто, як було доведено М. Рінгельманом, колективна працездатність не перевищує

половини від суми працездатності його членів. Причиною цього є їх менша вмотивованість до спільних дій, ніж при індивідуальних їх виконаннях, і те, що до цього процесу вони докладають менше зусиль. Ним було запропоновано формулу для визначення середнього індивідуального внеску в групах різної величини

$$C = 100 - 7 * (K-1),$$

де С – середній індивідуальний внесок учасників спільної дії; К – кількість членів групи.

Розвиваючи цю тему, Б. Латайне у 1979 році описав феномен байдужого свідка. Він експериментально довів наступну закономірність: у малій групі більша ймовірність отримати допомогу тому, хто її потребує, і значно менша, якщо потребує знаходиться в оточенні більшої кількості людей. Тобто, в шкільному класі школярі будуть менше перейматися проблемами окремого учня – на допомогу він може розраховувати тільки від своїх ближчих друзів.

До факторів соціальних лінощів ним віднесено:

- індивідуальну (персональну) відповідальність: чим вища відповідальність, тим нижче прояв соціальних лінощів;
- групову згуртованість і дружні взаємини: чим ближчі друзі, тим менше вона нічого не роблять;
- чисельність групи: чим більша група, тим більше прояв соціальних лінощів;
- крос-культурні відмінності: менше соціальних лінощів у представників колективістських культур;
- гендерні відмінності: дівчата (жінки) у меншій мірі виявляють соціальні лінощі, ніж хлопці (чоловіки).

Ефект «групового мислення».

Виникає в ситуаціях, коли виникають сварки і конфлікти з приводу певних обставин, оцінних суджень чи рішень, і актуалізується потреба у погодженні думок членів групи таким чином, щоб це влаштовувало всіх, навіть якщо воно не буде об'єктивним і раціональним: думка групи протиставляється думці її окремих членів. «Інакшемислення» може бути покараним відповідно прийнятих групових норм і санкцій. У пошуку консенсусу під соціальним (груповим) тиском члени групи самі поступаються і відмовляються від своїх ідей та сумнівів.

Ефект «конформізму».

Виявляється у пристосуванні до думки більшості. Може вважатися одним із механізмів прийняття групового рішення.

У соціальній психології виокремлюють кілька умов виникнення конформізму: занижена самооцінка людини; в ситуаціях зіткнення з однаковою думкою не менше як трьох членів групи; якщо інші члени групи є значимими особами, всі належать до одного соціального середовища; якщо група виконує

роль експертів; присутній ефект групового мислення; чим більша згуртованість групи, тим більше у неї влада над своїми членами; статус, авторитет окремих членів групи, які мають найбільший вплив, чинять найбільший тиск на інших і їм частіше підкорюються; наявність союзників у тих, хто відстоює свою позицію, послаблює тиск групи; більш високий рівень конформізму виявляється у ситуаціях публічності висловлювань – це зобов'язує дотримання того, про що було заявлено; у ситуаціях складності розв'язуваних завдань і відчуття недостатньої власної компетентності. Д. Майерс називає три причини конформної поведінки: зміна першочергової думки (позиції) члена групи під впливом настійливої і впертої поведінки інших членів групи; свідоме чи неусвідомлене бажання уникнути осуду, покарання, переслідування групи за незгоду чи неслухняність; непевність ситуації і нечіткість інформації сприяють орієнтації на думку інших.

Ефект «моди».

Виконує роль механізму групової інтеграції. Виконує роль механізму групової інтеграції.

У процесі групової взаємодії у членів малої групи з метою акцентування і зовнішнього підкріплення такого їх членства виробляються стереотипи поведінки, приймається характерний сленг і манера спілкування, спільні еталони щодо зовнішності, зокрема, в одязі (певний модний стиль, одяг для тінейджерів, в одній кольоровій гамі (напр., чорний), щось на зразок одягу представників молодіжної субкультури), зачісках (довге чи коротке волосся, форма стрижки), прикрасах (фенечки, пірсинг, татуаж, біжутерія чи ювелірні вироби).

Ефект наслідування.

Знаходиться в основі процесу навічання і сприяє взаємній адаптації членів малої групи, узгодження їхніх дій, полегшенню процесів прийняття групових рішень. Близький до ефекту конформізму, однак виникає не в умовах групового тиску на особистість, а на основі добровільного дотримання групових норм і орієнтації на авторитетних членів групи. Виявляється у наслідуванні манер поведінки, спілкування, позиції, стилю одягу формального чи неформального лідера малої групи, інших значимих. Об'єктом наслідування може бути також інша група, яка у груповій свідомості сприймається як ідеал чи як кумир.

Ефект «ореолу» – невизначене, однобічне, з подачі других, уявлення про іншого.

Виявляється у впливі когось одного із членів групи на думки, позиції, установки, оцінні судження інших її членів. Як правило, виникає у процесі спілкування і при взаємсприйнятті та взаємооцінці членів групи чи інших груп за наступних умов: дефіциту часу для того, щоб ближче познайомитись і самостійно обдумати риси характеру, індивідуальні властивості іншого чи ситуацію, в яку він потрапив; незначимості іншого, а тому йому приділяється незначна увага; стереотипності сприйняття, яке виникає на основі загаль-

ної оцінки групи членства того, кого оцінюють; яскравість, неординарність особистості, в якій відразу запам'ятовується якась одна характерна риса, що затімарює всі інші якості. Може мати негативні наслідки для конкретної особистості, яку у зв'язку з цим недооцінюють, применшують її достоїнства, займають по відношенню до неї упереджену позицію. Упередженість часто формується також на інформації про негативні якості особистості. Така інформація, як правило, не перевіряється на достовірність і надійність, а сприймається на віру. Цим користуються недоброзичливості й інтригани, які хочуть комусь зашкодити, з корисливих мотивів зіпсувати імідж іншого, якого вони вважають конкурентом, або просто із недоброзичливості.

Такий ефект у науковій літературі ще визначають поняттям «гало-ефект».

Ефект «групового фаворитизму».

Виявляється у намаганнях різними можливими способами сприяти у всьому групі свого членства і бути необ'єктивним в оцінці інших груп, в чомусь їм перешкоджати. Базується на ефекті «Ми і Вони», жорсткому їх протиставленні і неприйнятті членів інших малих груп. Існують закономірності дії ефекту «групового фаворитизму»: особливо чітко він проявляється в ситуаціях конкурентності груп схожих за певними критеріями оцінки; членство в групі стає більш важливим, чим міжособистісна схожість – переваги віддаються «своім», навіть якщо вони гірші, не співпадають в інтересах і поглядах, і відмовляють у цьому «чужим»; успіхи групи пояснюються внутрішньогруповими факторами (компетентністю, сприятливим психологічним кліматом, якостями лідера тощо, а невдачі – зовнішніми (хтось винуватий).

Ефект «групового егоїзму».

Виявляється в тих ситуаціях, коли інтереси малої групи школярів (як і будь-якої іншої малої групи) перевищують інтереси окремих її членів та інтереси й цінності середовища її функціонування – шкільного середовища – заради збереження й цілісності групи особистість змушена повністю підкоритися її вимогам і стандартам поведінки. Таке явище може мати негативні наслідки для тих, хто перебуває у складі груп з асоціальною спрямованістю: під їх натиском можуть вчинятися протиправні дії чи кримінальні злочини, або вони самі можуть бути принесені в жертву інтересам групи. Ефект «групового егоїзму» також може бути небезпечним у протистоянні малих груп, коли між ними відбувається боротьба за сфери впливу.

Ефект «маятника».

Виявляється у циклічному чередуванні групових діаметрально протилежних емоційних настроїв, які детермінуються значимими для членів групи умовами і подіями групового життя та сумісної діяльності. Такі перепади в настрої групи створюють її внутрішньогрупову напругу і певну нестабільність. Спираючись на висновки експериментальних досліджень психолога А. Лутошкіна, можна спрогнозувати, що настрої малої групи школярів можуть залежати від наступних факторів:

- особливостей проходження лідерських процесів (конкурентності між неформальними лідерами);
- рівня дисципліни;
- виробленої системи взаємовідносин у групі, рівня конфліктності чи згуртованості.

Залежно від настрою групи нею можуть вчинятися різні дії – від соціально-но схвалювальних до асоціальних.

Ефект «хвилі».

Передбачає існування в малій групі певного ідейного центру – члена групи, який продукує нові ідеї, що підхоплюються, творчо опрацьовується і поширюються іншими членами групи.

Відбувається тільки тоді, коли нові ідеї відповідають потребам та інтересам члена групи, а не протирічать їм.

Ефект «пульсару».

Виявляється в перемінних груповій активності, яка залежить від внутрішньогрупових та зовнішніх факторів діяльності малої групи, до яких відносяться зацікавленість та етап виконання групової задачі. Закономірність виявляється в тому, що пік групової активності завжди припадає на початок процесу діяльності і знижується (затухає) по факту розв'язання певної проблеми.

Ефект «бумерангу».

Виникає в умовах протирічної інформації, недовіри до її джерела і методів переконання. Полягає в тому, що той, хто сприймає інформацію, не визнає її змісту або істинності інформації і продовжує дотримуватись вже вироблених установок або формує до неї власне оцінне ставлення, протилежне тому, яке хотіли до нього донести.

Подібне відбувається і у безпосередньому спілкуванні між членами малої групи чи членами різних малих груп. Особливо яскраво це проявляється в ситуаціях, коли агресивні дії, спрямовані на одну особу, переносяться на того, хто повідомив про це інших.

Ефект «ми і вони».

Виявляється у відчутті приналежності до певної групи і намаганнях відсторонитися від інших, відмежуватися від інших груп («це не ми», «ми не такі»). Такий ефект слугує джерелом конфліктності і протистояння, а також завищеної самооцінки як члена «кращої» групи. Також перебільшення, гіперболізація відчуття «ми» може бути причиною переоцінки можливостей групи і її достоїнств та слугувати джерелом розвитку групового егоїзму. Недостатньо розвинене відчуття «ми» може спричинити втрату ціннісно-орієнтаційної єдності групи [21].

Ці та інші особливості малої групи забезпечують її феномен як соціально-педагогічного явища, яке має свої параметри.

2.4. Параметри соціально-педагогічного феномену малих груп школярів

Сприйняття і розуміння різних соціально-педагогічних явищ як феноменів тісно пов'язується з проблемами інтерпретації соціальних явищ у класичних соціальних науках, зокрема, у філософії, соціології та психології. Ці проблеми знаходяться на перетині об'єктивного і суб'єктивного, які з часом оформились у два основних наукових підходи – об'єктивіський (позитивіський) і феноменологічний (суб'єктивіський). Об'єктивіський підхід ґрунтується на певних соціальних константах, які не підлягають сумніву, та не приймає до уваги людський фактор в їх інтерпретації. На відміну від нього феноменологічний підхід в оцінці соціальних явищ враховує і суб'єктивне їх сприйняття. Процес суб'єктизації має двохрівневий характер: перший розкривається на чуттєвому-сенсорному сприйнятті, другий – в особливостях інтерпретації відчутого, на що впливає рівень знань і культури, набутий досвід та певні аналітичні здібності того, хто оцінює. У такий спосіб інтерпретація соціальної реальності відбувається на основі смислів і значень, які задаються суспільством та середовищем, у якому формувалась свідомість індивіда, та відображається феноменологічна об'єктивація суб'єктивно інтерпретованого світу. Для неї характерною є інституалізація норм, цінностей і правил, з яких конструюється соціальна реальність, образ світу.

Специфіка використання феноменологічного підходу у соціальній педагогіці може бути пов'язана зі встановленням і обґрунтуванням зв'язків між об'єктивними і суб'єктивними аспектами соціально-педагогічної реальності, які створюють основу для розуміння соціально-педагогічних явищ у сукупності їх основних характеристик (соціального статусу і ролей, ціннісних характеристик та орієнтацій, особливостей поведінки, соціального досвіду і самопочуття, соціальних очікувань тощо). Тому актуальність аналізу малих груп школярів як соціально-педагогічного явища на основі феноменологічного підходу, на наш погляд, може бути певним внеском у розвиток методології соціальної педагогіки як науки, а також розцінюється нами як можливість описати досліджуване явище як структуровану систему його феноменів і розкрити в його багатовимірності, складності та взаємообумовленості.

Розв'язанню таких завдань підпорядковується логіка даної аналізу, основною метою якого є виокремлення параметрів, за якими можна здійснити цілісний аналіз малих груп школярів як соціально-педагогічного феномену.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, феноменологічний підхід у науці сприяє створенню теорії для розширення діапазону трактування тих явищ, які вона спостерігає, у їх цілісному вираженні. Першочергово він був запропонований і опрацьований представниками філософії (Ф. Brentano і Е. Гуссерль, Ж.-П. Сартр), і розвинутий практичною психологією, яка більшою мірою орієнтується не на об'єктивні факти, а на їх унікальне суб'єктивне переживання конкретною людиною [137].

Поняття феномен (грец. φαινόμενον) – незвичайне явище – в останні десятиліття набуло значного поширення, і вживається як у наукових працях, так і на побутовому рівні відносно явищ і процесів, які важко збагнути або трактувати однозначно. Як філософське поняття, воно означає явище, яке усвідомлюється у чуттєвому досвіді. Аристотель вживав термін «феномен» у сенсі «видимого», «примарного»; Г.В. Лейбніц називав феноменами факти, які відомі з досвіду; Дж. Берклі, Д. Юм і їх послідовники (представники позитивізму) феномени трактували як елементи досвіду та факти свідомості, які утворювали єдину реальність; І. Кант до феноменів відносив все те, що могло бути предметом можливого досвіду, а також протиставляв їх ноуменам (об'єктам інтелектуального споглядання, розумінням явищ тільки на основі інтелекту) чи «речам у собі».

На наш погляд, таке складне соціально-педагогічне явище як малі групи школярів, яке розглядається нами у різних статусних вимірах (офіційному і неофіційному), структурних характеристиках (залежно від кількості членів групи), різних ціннісних орієнтацій і різного психологічного клімату, у сталому стані чи динаміці, утворених і функціонуючих на основі різних мотивів-потреб, конфліктуючих між собою чи співіснуючих, виокремлюваних нормами і правилами групової поведінки, рівнем групової свідомості і групової діяльності, особливостями групових комунікацій тощо може бути об'єктом аналізу і оцінки на основі феноменологічного підходу.

В якості підстав для побудови системи класифікації феноменів малих груп школярів можуть бути використані кілька параметрів, за допомогою яких розкриваються, насамперед, особливості групової свідомості, групової діяльності і внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії. До таких параметрів можна віднести наступні феномени: огрупування мислення, ціннісно-орієнтаційної єдності, колективного самовизначення, зміщення ризику, фасилітації-інгібіції, групової поведінки, групового тиску, лідерства, міжособистісної сумісності, згуртованості, поляризації, співвіднесення колективного і особистісного, групової перспективи. Розглянемо їх у більш конкретних і змістовних характеристиках шляхом виокремлення відповідних до них показників.

Феномен огрупування мислення:

- ілюзія невразливості (уявлення членів групи про те, що разом вони здатні протистояти будь-кому і домогтися будь-чого);
- безумовна віра в домінуючий принцип поведінки групи (прийняття внутрішньогрупових норм і правил та їх обов'язкове дотримання);
- стереотипний погляд на суперників, інші групи (переконаність у своїй кращості, в тому, що інші групи і їхні члени гірші);
- надмірний оптимізм (впевненість у стабільності групи, її перевагах над іншими);
- ілюзія єдності відносно оцінок думок, які відкрито підтримуються більшістю (переконаність, що у всіх членів групи мають співпадати інтереси, цілі,

бажання та позиції щодо тих чи інших принципових моментів внутрішньо-групового життя).

Феномен ціннісно-орієнтаційної єдності:

- близькість чи співпадання потреб членів групи (гуртування за схожими мотивами і потребами, наприклад, щодо захисту, самореалізації у конкретній сфері інтересів, спільного проведення дозвілля тощо);

- співпадання базових цінностей і ціннісних орієнтацій;

- єдність у розумінні спільної мети існування групи;

- спрямованість групової діяльності на реалізацію спільної мети.

Феномен колективного самовизначення:

- солідарність членів групи в оцінках різних подій і явищ, окремих членів групи, інших осіб та інших груп, у виробленні або підтримці єдиної моди на зовнішній вигляд і манери спілкування;

- підпорядкування індивідуальних бажань задачами і в інтересах колективу;

- дотримання єдиної (схожих, не суперечливих) моделі поведінки;

- толерантне ставлення до членів своєї групи.

Феномен зміщення ризику:

- зниження відповідальності за ризиковані дії внаслідок недооцінки ситуацій і можливих наслідків певної поведінки чи видів діяльності й переоцінки емоційних контактів;

- підвищений рівень довіри до лідера;

- переоцінка соціальної значимості групи, її невразливості;

- престижність ризику у колективі ровесників.

Феномен соціальної фасилітації – інгібіції:

- конкурентність, змагання членів групи у різних проявах самовираження;

- перебування в ситуаціях постійного впливу, який здійснюється на дії кожного члена групи присутністю інших осіб;

- особистісна персоналізація (суттєві зміни в системі особистісних смислів і поведінкової активності) шляхом актуалізації конкретного значимого іншого;

- міжособистісний вплив у процесі спільної діяльності.

Феномен групової поведінки:

- залежність поведінки від зрозумілості цілей і можливостей їх досягнення групою;

- солідарність членів групи і рівень їх довіри до лідера та одне до одного;

- вплив ситуацій кооперації, співробітництва, конкурентності;

- рівень конфліктності і причини конфліктів, особливості способів виходу з конфліктних ситуацій.

Феномен групового тиску:

- внутрішній конфлікт між свободою і залежністю;

- нормативний (вимоги дотримання єдиних норм і правил у групі) та інформаційний (ситуативний) впливи;
- проблема впливу на особистість більшості і меншості групи (ситуації вибору);
- мобінг (психологічне насилля, цькування групою когось із її членів, бойкотування, нехтування);

Феномен лідерства:

- основу лідерства складає процес міжособистісного впливу, який розгортається між лідером (найбільш активним, впливовим членом групи) і його прихильниками;
- лідерство виявляється переважно на психологічному рівні;
- вплив лідера відображається у змінній поведінці, окремих рисах характеру, установках, мотивації та іншому членів групи;
- лідерами малих груп визнаються як особи з позитивними особистісними даними і моделями поведінки, так і з негативними.

Феномен міжособистісної сумісності:

- симпатії, дружба, любов між членами групи;
- включеність у спільні справи та інтереси;
- порозуміння у спільних захопленнях і спілкуванні;
- безконфліктне прийняття особистісних проявів інших членів групи.

Феномен згуртованості:

- наявність спільності потреб, інтересів і цінностей; спільність цілей групової діяльності і уявлень про способи діяльності; співпадання очікувань;
- задоволеність групою діяльністю;
- сприятливий психологічний клімат групи;
- турбота про престиж групи, переконаність у її перевагах порівняно з іншими;

Феномен співвіднесення колективного і особистісного:

- в інтеріоризації цінностей і норм групи, у дотриманні певних вимог;
- в емоційно-ціннісних ставленнях до інших членів групи і групових видів діяльності;
- у мірі усвідомлення кожного члена групи себе частиною «Ми»;
- в орієнтації на соціальні очікування інших;

Феномен групової поляризації:

- викликається афективними (бурхливими) реагуваннями членів групи на різні ситуації, їх емоційною імпульсивністю;
- виявляється у конфлікті позицій, соціальних ролей і соціальних статусів;
- обумовлюється процесами пошуку членами групи переконливих аргументів на підтримку однієї з наявних альтернатив, у ході дискусій.

Феномен групових конфліктів:

- боротьба за лідерські позиції і соціальні статуси у групі;
- конфлікт групових і особистісних інтересів;

- дотримання/недотримання етичних норм;
- формування конформізму як домінуючої моделі поведінки особистості у групі.

Феномен групових комунікацій:

- динамічність спілкування;
- діалогічність;
- спільність тем для спілкування, ігрової діяльності;
- особливості сленгу і стилів спілкування.

Феномен групової перспективи:

- групові домагання (виявляється у виборі єдиної групової мети, яка задовольняє всіх членів групи);
- колективна самоповага (ступінь позитивності, з якою члени групи оцінюють свою групу, позитивність взаємин членів групи);
- мотиви групової орієнтації, які впливають на рішення членів групи;
- групова активність;
- зростання міжособистісної атракції (результат позитивних установок членів групи – симпатії, емоційність).

Кожний із цих аспектів феномену малих груп школярів як цілісного явища може вивчатись і поокремо у динаміці розвитку таких малих груп з метою вчасного упередження негативних наслідків у груповій діяльності й поведінці школярів. Таку можливість має шкільний соціальний педагог. Однак, у ході діагностичної і превентивної роботи йому завжди варто дотримуватись принципової позиції щодо необхідності дотримання етичних норм, а саме:

- грубо не втручатися у сферу групового життя;
- не моралізувати, а також не нав'язувати свої еталони.

Недотримання таких вимог може викликати протидію з боку групи чи її окремих членів і сформувати недовіру до педагога і його професійних здібностей.

У здійсненні наукового соціально-педагогічного дослідження необхідно дотримуватись позиції про те, що мала група школярів не є ізольованою – у її вивченні необхідно звертатися до аналізу більш широкого соціального контексту, а саме – шкільного середовища (класу, школи), тобто, безпосереднього оточення, в якому вона існує і діє. Це потребує також врахування і феномену соціального середовища.

Феномен соціального середовища:

- потреба пристосування до вимог більш широкого соціального середовища;
- існування суперечностей між процесами організації і дезорганізації (пов'язані з існуванням в офіційній групі кількох неофіційних груп, утворених на основі різних видів мотивації і соціальних очікувань);
- особливості і суперечності організованого і стихійного впливу соціального середовища;
- співіснування різних субкультур.

Феномен змісту базових соціальних цінностей малих груп:

- викривлене уявлення про зміст солідарності, довіри, толерантності і авторитету у функціонуванні малих груп;
- співіснування в одній малій групі школярів, які різною мірою усвідомлюють сутність і зміст визначених базових цінностей малої групи.

Узагальнюючи можемо ще раз наголосити на соціально-педагогічній і феноменальній сутності малих груп школярів. Їх утворюють як учні, що мають спільні пізнавальні та творчі інтереси, так і ті, хто вже отримав у класі чи школі репутацію знехтуваних, шибеників, хуліганів. Вони часто не передбачувані у своїй зовнішній і внутрішньогруповій поведінці. В них панують специфічні групові норми, за порушення яких накладаються санкції різної міри жорстокості – від ігнорування, бойкоту до фізичного покарання. Рівень групової свідомості скеровує на непередбачувані вчинки, часто знаходиться на межі колективного самообдурювання, яке виявляється у викривленому відображенні мотивів та інтересів цієї групи чи її частини. Рольові очікування і система контролю за членами групи підтримують визначені певні зразки поведінки, впорядковують і регулюють міжособистісні стосунки, виконують функцію соціального контролю групи за діяльністю своїх членів, разом з тим, вони не завжди ґрунтуються на моральних принципах. Специфічною є групова комунікація. Ці та інші, з елементами деформації характеристики малих груп потребують педагогічної корекції на засадах духовності та спрямування цих учнівських об'єднань на суспільно ціннісні орієнтації. Така постановка питання є досить складною соціально-педагогічною проблемою, розв'язання якої знаходиться у площині базових соціальних цінностей малих групах школярів, які також сприймаються як феномени.

РОЗДІЛ 3. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЛОЇ ГРУПИ ШКОЛЯРІВ, ЇХ ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ

3.1. Авторитет

Розкриття феномену авторитету групи передбачає два рівні аналізу: внутрішньогруповий і міжгруповий, які розкриваються у наступному:

- 1) внутрішньогруповий авторитет має персоналізований характер і виявляється в авторитеті конкретних особистостей серед членів конкретної групи;
- 2) міжгруповий авторитет пов'язаний з характером зовнішньої презентації малої групи і визначається її авторитетом у певному соціальному колі, серед інших малих груп та у порівнянні з ними.

Серед численних наукових підходів, завдяки яким вчені намагаються осмислити феномен *авторитету*, авторитетності найбільш відомим можна вважати запропонований психологом М. Кондратьєвим. Цікавим є те, що він розглядає проблему авторитету у контексті відносин міжособистісної значимості та відповідно до проблеми значимого іншого, стратометричної концепції А. Петровського і концепції персоналізації, яку розробляли Ч. Кулі, Дж. Мід, Г. Салліван, про які вже йшлося у Р.1.

Сутність такого підходу полягає в тому, що дослідник пропонує інтерпретувати його як «внутрішнє визнання за особистістю (як лідера) права приймати відповідальні рішення і давати оцінку значимим обставинам сумісної діяльності» [77, с.197]. Виходячи з таких позицій, М. Кондратьєв пропонує модель авторитетності і типологію міжособистісних відносин, які базуються на авторитетності. В якості вихідної одиниці він висуває показник значимості одного індивіду для іншого, а ознаку авансованості довіри – як основну ознаку авторитетності.

У запропонованій моделі зростання значимості розглядається як стадії становлення авторитетності, яким відповідають три позиції у міжособистісних виборах та їх перевагах:

- *інформатора* (значимість для інших визначається рівнем поінформованості з якогось питання, компетентності);
- *референтної особи* (значимість для інших визначається не тільки поінформованістю, а й ставленням інших до нього як носія такої інформації, оцінкою такої інформації);
- *авторитетної особи* (значимість для інших визначається авансованою довірою, оскільки її думка визнається не тільки важливою, а й вірною і сприймається як керівництво до дії).

На думку дослідника, «закріплення» в кожній із попередніх позицій «... жодним чином не обумовлює перехід на наступну сходинку в ієрархії міжособистісних переваг, тобто, є необхідною, але недостатньою умовою такого якісного стрибка» [77, с.204]

У зв'язку з таким позиціюванням особистості і групи в контексті формування авторитету, на нашу думку, важливою є наступне висловлювання М. Кондратьєва: «Визнаючи за лідером право на прийняття відповідального рішення у значимих умовах сумісної діяльності, члени групи авансують йому довіру, часом надаючи недопустиму для них самих свободу дії, впевнені в тому, що вона буде використана тільки на благо спільноти» [76].

З тексту стає зрозумілим, що автор, по суті, виокремлює змістовні параметри авторитетності, які можуть слугувати і змістовними параметрами довіри, оскільки на них базується авансування довірою, а саме:

- безпека (авторитетна особа не зробить нічого на шкоду спільноти);
- значимість особи;
- значимість інформації;
- значимість оцінки інформації;
- значимість прийняття відповідального рішення в умовах сумісної діяльності.

У сучасній соціальній психології розроблено трьохфакторну модель «значимого іншого», згідно якої формами метаіндивідуальної репрезентації особистості значимого іншого можуть бути референтність, атракція та інституалізована роль [116; 118].

Розглянемо їх змістовні характеристики:

• *референтність*: авторитет, який виявляється у визнанні іншими права авторитетної особи приймати відповідальні рішення в суттєвих для них обставинах. Члени групи покладаються на її чесність, принциповість, справедливість, компетентність, практичну доцільність пропонованих нею рішень;

• *атракція*: емоційний статус «значимого іншого», який детермінується змістом спільної діяльності, його здібність приваблювати чи відштовхувати оточуючих, бути соціометрично обраним чи відкинутим, викликати до себе симпатію чи антипатію;

• *інституалізована роль*: влада авторитету. В ній домінують владні повноваження, які пов'язуються зі статусом влади (офіційне/неофіційне = формальне/неформальне лідерство). У житті групи визначається місцем, яке займає особистість у системі внутрішньогрупових та міжгрупових відносин, відповідними її правами та обов'язками, а також соціальними очікуваннями щодо її діяльності. Вихід з членів групи автоматично позбавляє таку особу такої інституалізованої ролі та відповідних механізмів її впливу на групу. Звичайно, якщо вона не референтна для цієї групи за своїми особистісними якостями. В іншому разі її авторитетність, значимість для групи зберігається.

Основним критерієм визначення значимості іншого А. Петровським запропоновано приймати його оцінку по шкалі «референтність» для партнера, тобто, міру його ідеальної представленості у свідомості членів групи в якості авторитетної особи, такої, що має вплив на свідомість і поведінку інших членів групи (його думка слугує орієнтиром у прийнятті групового рішення, а його вказівки є обов'язковими до виконання).

У різних філософських та психологічних дослідженнях розглядаються 2 типи впливу однієї особистості на іншу – насильницький і ненасильницький.

Насильницький вплив характеризується авторитарною поведінкою, що спрямована на підкорення інших у відповідності до власних інтересів. Засобами впливу обираються як психологічний тиск (образи, зневага, дискримінаційні заходи, негативна оцінка особистості, приниження, брутальність тощо), маніпулювання свідомістю, залякування, шантаж, так і фізичні методи (побиття, примуси до сексуальних відносин тощо).

Ненасильницький вплив характеризується демократичною, ліберальною поведінкою, увагою і повагою до потреб та інтересів інших членів групи. Основними методами його впливу є бесіди, переконання, довіра тощо, які ґрунтуються на гуманних уявленнях про іншого та його потенції.

Отже, авторитетність у групі необхідно розглядати з позиції того, носієм яких саме цінностей є авторитетна особа – визнаний лідер.

Лідер – член групи, за яким визнається право приймати відповідальні рішення у значимих для групи ситуаціях. Як правило, лідером групи стає найбільш авторитетна особистість, яка реально відіграє вирішальну роль в організації сумісної діяльності та регулюванні взаємовідносин членів групи.

Лідерство – психологічна характеристика поведінки окремих членів групи, які мають найвищий соціометричний статус і за якими визнається провідна роль у прийнятті групових рішень та організації групової діяльності. Такі відносини розкриваються у контексті домінування та підкорення у системі міжособистісних відносин у групі.

Визначальний принцип лідерства – це визнання за людиною здатностей розуміти інтереси і потреби інших людей та управляти ними відповідно до цих інтересів і потреб. Феномен неформального лідерства розкривається на прикладі саме неформальних (стихійних) малих груп, оскільки у формальних його особливості детермінуються визначенням статусом авторитетного члена групи.

Неформальна ж структура малої групи складається на основі відносин, обумовлених особистими якостями всіх її членів, наявністю загальної мети (яка не завжди усвідомлюється членами групи і не завжди пов'язана з вирішенням конкретних завдань).

Потреба у самоствердженні групи викликає необхідність формулювання групової мети та її досягнення, що обумовлює появу лідера, в завдання якого і входять всі ці процедури, а також управління членами групи. Може бути й інший шлях набуття статусу лідера неформальної групи – створення групи під реалізацію амбітних планів певної особи, яка вміє впливати на інших. Такі неформальні лідери, як правило, формулюють критерії членства у групі і добирають її склад виходячи із сформульованих критеріїв.

У теоріях особистості вироблено три наукових підходи щодо розуміння походження лідерства:

1) «теорія рис» – «харизматична теорія» – бере свій початок у положеннях німецької психології кінця XIX – початку XX ст. і концентрує свою увагу на вроджених лідерських якостях. Згідно цієї теорії лідером може бути той, хто володіє певним набором лідерських якостей або сукупністю певних психологічних рис [137].

Однак, проблема полягає в тому, що, згідно дослідницьких даних різних авторів, так і не вдалося однозначно виокремити певний перелік таких якостей і рис: респонденти зараховують до них практично все, що сприймають в інших позитивним. За найбільш скрупульозними дослідженнями було зафіксовано до списку таких 79 рис, серед них різними дослідниками найчастіше наводяться прикладами такі, як: ініціативність, комунікабельність, впевненість, дружелюбність, ентузіазм, почуття гумору. Однак, жодна з них не була домінуючою.

2) «ситуаційна теорія лідерства». У цій концептуальній схемі теорія рис повністю не відкидається, але стверджується, що лідерство, в основному, є продуктом ситуації. У різних ситуаціях групового життя виокремлюються окремі члени групи, які кращі інших в тих якостях, які у конкретних ситуаціях і є найбільш необхідними. Відповідно, за носієм таких якостей групою визнаються його переваги над іншими.

3) «системна теорія лідерства». Згідно неї лідерство розглядається як процес організації міжособистісних відносин у групі, а лідер – як суб'єкт керування цим процесом. Лідерство інтерпретується як функція групи, яку необхідно вивчати з точки зору цілей і задач групи, терміну її існування і динаміки розвитку. А відмінність лідера від інших членів групи проявляється не в його особливих рисах, а у більш високому рівні впливу. Феномен лідерства у малих групах розглядається в контексті сумісної групової діяльності, яка відбувається не тільки у певних конкретних ситуаціях, а й спрямовується на ефективне розв'язання задач функціонування групи, досягнення її цілей.

У цьому контексті інтерес представляє розроблена концепція ціннісного обміну у взаємодії людей (Дж. Хоманс, Д. Тібо, К. Келлі Р. Кричевський та ін.), згідно якої ціннісні характеристики членів групи (значимі властивості особистості) ніби обмінюються на авторитет і визнання лідера. Лідером визнається той, у кого наявні найбільш відповідні до групової діяльності якості, які є цінностями для цієї групи. Таким чином, лідерами обирають чи стають ті, хто найбільшою мірою ідентифікуються з груповими цінностями [85].

Таке теоретичне підґрунтя підштовхує до думки про певну відносність лідерства у групі.

У соціології визначають кілька типів лідерів, які можна узагальнено класифікувати наступним чином:

- генератори ідей і виконавці (залежно від змісту діяльності);
- універсальні і ситуаційні (залежно від характеру діяльності);

- емоційні і ділові (залежно від спрямованості діяльності);
- позитивні і негативні (залежно від ставлення до офіційного керівництва);
- формальні і неформальні (залежно від формальних повноважень і ступеню впливу).

Така типологія може бути використана і в аналізі малих груп школярів. Так, *формальними лідерами* вважаються старости шкільних класів, але вони не завжди, за своїми особистісними даними, зокрема, рисами характеру і манерами поведінки та спілкування з однокласниками, є по-справжньому авторитетними.

Таке визнання у групі можуть мати ті учні, які не мають певних формальних повноважень щодо керівництва життям групи, а тому вони визнаються як *неформальні лідери*. Реальними є ситуації, коли в одному класі авторитетними лідерами стають кілька учнів – формальний та кілька неформальних: між ними завжди існує конкуренція, може виникати неприязнь і відкрита конфронтація.

Разом з тим, відношення формального і неформального лідерства не завжди вибудовуються на конкурентній основі, оскільки критерії їх вибору можуть бути абсолютно різними (напр.: для неформальних – емоційні симпатії, повага до думки тощо). Однак, можуть передбачати ситуації необхідності корекції поведінки.

Авторитет кожного з них виявляється у ступені поваги до них з боку учнів класу та проявляється у лідерських якостях, здатності побуджувати і стимулювати до дії та дотримання певних обов'язків інших членів групи.

Неформальний лідер опирається на неформальну структуру внутрішніх відносин у малій групі, висловлює інтереси малої групи і має знижену відповідальність.

Формальний – ставить цілі і задачі, приймає рішення, виходячи із множини різних обставин, які виходять за межі конкретної групи і саму групу осмислює у більш широкому контексті.

З особистістю лідера ідентифікується система норм і цінностей, які приймає мала група.

Лідер є особистісно-рольовим втіленням і представником інтересів групи як соціального суб'єкта, певною мірою гарантом її цілісності. Він безпосередньо несе відповідальність (зовнішню, внутрішню) за престиж групи, її згуртованість. Його повноваження, права і обов'язки відображають, насамперед, солідарну задачу. Без явного лідера група є нестійкою, дифузною, лиш певним об'єднанням (оскільки позбавлена інтегруючого начала).

Природно, що для висування на роль лідера групи особистість повинна мати певну сукупність особистих і соціальних якостей, достатньо високий рівень ініціативи і активності, досвід і навички організаторської діяльності, бути зацікавленою в справах групи і, нарешті, бути достатньо товариською і мати особисту привабливість, високий рівень авторитету в групі.

Сильний лідер, який має авторитет у групі, здатен впливати (змінювати) модель її поведінки, створювати (організовувати процес творення) субкультури групи.

Як показує практика, серед школярів популярним є так зване соціометричне лідерство – коли одні й ті ж кілька учнів традиційно обираються в класі по різних критеріям, наприклад: «хороший учень», «хороший товариш», «цікавий», «хочу з ним сидіти за однією партою», «хочу запросити на свій день народження» та іншим. Тобто, кілька учнів у класі є настільки авторитетними для інших, що їм завжди віддають перевагу в ситуаціях можливого вибору.

Авторитет лідерів різних малих груп може бути причиною виникнення конфліктів на рівні міжгрупових відносин. Причинами їх розвитку можна вважати наступні:

- *ціннісні чинники*. Вони виявляються у зв'язку з неприйняттям, висміюванням або грубим порушенням ціннісних принципів групи членства та відчуття у зв'язку з цим втрати її стабільності. Стосуються передусім уявлення про справедливе та необхідне, етичних аспектів, моделей поведінки, внутрішньогрупової поведінки тощо;

- *емоційні чинники*. Чинники, пов'язані із задоволенням / незадоволенням взаємодією груп (її відсутністю). У цьому сенсі принциповими є сутність, мета, цінність відносин, рівновага сил, рівень довіри, історія взаємодії тощо;

- *поведінкові чинники*. Ця група чинників стосується передусім аспектів поведінки, які загрожують безпеці, викликають стрес або дискомфорт, експлуатують відносини, не виправдовують очікувань, порушують обіцянки тощо;

- конкурентність за визнання, першість, кращість; змагання;
- боротьба за сфери впливу, яка виявляється у бажанні продемонструвати свою силу і впливати на міжгрупові та внутрішньогрупові процеси не тільки у групі членства, а й інших.

У реальних ситуаціях чинники можуть бути тісно переплетеними та взаємопов'язаними, утворювати нові комбінації соціально-педагогічних аспектів і проблем.

3.2. Довіра

Як науковий термін *довіра* входить у систему етичних категорій і понять та має психологічну природу, оскільки слугує основою міжособистісних відносин і відносин людини із світом. У філософії він розглядається як етична категорія моралі, що відображає моральні відносини між людьми і моральні норми та принципи таких відносин, слугує регулятором міжособистісних відносин.

Основні функції довіри – встановлення зв'язків між людьми і зв'язків людини зі світом в єдину систему, регулятор відносин. Тісно пов'язана з авторитетом, з особливостями впливу на іншого.

Як явище довіра є соціальним феноменом, який виникає, виявляється і динамічно змінюється у процесі міжособистісної взаємодії. Разом з тим, це і особистісний феномен, який здійснює функцію соціальних зв'язків між людьми, забарвлює їх відносини з позиції ціннісного ставлення і сприйняття. Базова характеристика довіри як соціально-педагогічного явища розкривається у відчутті безпеки індивіда у процесі його соціальної взаємодії та емоційного зв'язку з іншими.

За своїм характером довіра – соціальне поняття. Воно виникає з практики реальних відносин між людьми на основі переконаності в їх добропорядності, чесності, вірності, відповідальності. У ньому відображаються як рівень розвитку моральної свідомості і самосвідомості особистості, так і залежність від реальних відносин між людьми в конкретних групах, у суспільстві. Воно є вихідною умовою існування спільноти та відображенням духовного зв'язку з іншим (іншими), їх позитивного сприйняття, взаєморозуміння. По суті – це системоутворювальний фактор спільноти «Ми». Основним механізмом виникнення та існування Ми у малій групі є ідентифікація.

У створенні й функціонуванні малої групи довіра визначається базовим елементом ціннісної та цілісної практичної взаємодії у системах відносин «Я-Я», «Я-Ти», «Я-Ми», «Ми-Вони». Саме довірі належить провідна роль у налагодженні позитивних міжособистісних ставлень і взаємин. Її можна розглядати і як необхідну умову формування справжнього авторитету.

Численні феноменальні прояви довіри розкриваються у працях І. Кона, А. Мудрика, А. Донцова, В. Петровського, Л. Петровської, В. Сафонова та інших. У соціально-психологічних дослідженнях вона, найчастіше, розкривається через контекст проблеми соціально-психологічного навіювання (сугестії), тиску і захисту (контрсугестії), зокрема подібності ціннісних орієнтацій, на основі яких і виникає довіра (В. Бехтерев, В. Куликов, К. Платонов, І. Шварц); у контексті обговорення проблеми значимих інших (В. Князєв, Є. Хорошилова); феномену дружби (І. Кон), розвитку довірливих відносин і довірливого спілкування на різних стадіях онтогенези особистості (А. Мудрик, Т. Скрипкіна). Найбільшою мірою це поняття розроблено в соціальній психології, де воно вивчалось у контекстах проблеми довірливого спілкування (В. Сафонов), саморозкриття (К. Роджерс, А. Маслоу, Н. Амьгу, С. Джуард), соціального вибору (П. Еке), співробітництва (М. Дойча), довіри до себе (А. Адлер, К. Роджерс).

Базуючись на досягненнях психологічної науки та враховуючи всю багатоманітність феноменологічних проявів довіри, все ж таки можна говорити про певну універсальність її виникнення і підтримування у малих групах, а також про те, що довіра як базова соціальна категорія ще не була предметом спеціального вивчення у соціальній педагогіці – хоча й слугувала фоном осмислення інших феноменів – взаємодії, впливу, підтримки тощо.

Довіру можна віднести до етичних категорій моралі, яка має психологічну природу, оскільки слугує основою міжособистісних відносин і відносин людини зі світом.

У малих групах під базовою ціннісною орієнтацією на довіру розуміється відношення кожного члена групи як до самого себе, незалежно від статусу і виконуваних ним соціальних ролей. Однак, такий ступінь довіри, на нашу думку, може виявлятися тільки в групах високого рівня розвитку зі сприятливим соціально-психологічним кліматом у колективі.

Відомий дослідник Т. Ямагіші розробив шкалу, завдяки якій можна виміряти здатність людини до взаємної довіри і співробітництва. В основу методики закладено умову, згідно якої людей можна поділити на дві великі групи (без розкриття причин цього) – тих, хто безмежно довіряє, і тих, хто нікому не довіряє. Такий підхід в оцінці довіри наближує до розуміння особливостей її прояву у малих групах.

У контексті дослідження малої групи феномен значимості інших розкривається відносно розуміння спільності «Ми», і передбачає максимальне зближення, психологічну близькість, довірливість у спілкуванні. Постановка такої проблеми є актуальною з огляду на те, що у свідомості людей, як правило, всі оточуючі поділяються на 2 основні групи, які умовно можна назвати *Ми* і *Вони*. Причому, краще, позитивне, як правило у груповій (колективній) свідомості пов'язується з *Ми*, а гірше, негативне – з *Вони* (ефект «ми і вони»). Це своєрідна соціально-психологічна опозиція, яка впливає на якість різних видів соціальних ставлень, в основі яких вже оцінні судження. А це вже педагогічний контекст. У контексті цього доречно процитувати соціолога І Кона (у своїх працях дуже чутливий до педагогічних аспектів проблеми), який наголошував, що «довіра – найважливіше неписане правило дружніх відносин, порушення якого призводить до припинення дружби [74, с. 127].

Загалом проблема довіри – недовіри займає ключове місце в аналізі поведінки особистості у групі та у міжособистісних конфліктах. Це один із феноменів внутрішньогрупової і міжгрупової взаємодії. І цю феноменальність свого часу не тільки підмітили, а й обґрунтували в англійській соціальній психології, яка активно вивчала соціальні дилеми.

Довіра може розглядатись також як один із найважливіших факторів виникнення (розвитку) солідарності, співробітництва, толерантності і авторитету між членами малої групи. Адже у такому невеличкому середовищі важливого значення набуває не просто довіра, а взаємодовіра та її співвіднесеність з безпекою і примусом (покаранням, санкціями).

Довіру також можна розглядати як установку чи систему установок (атитюдів) по відношенню до соціального середовища (найперше – до найближчого як безпечного, такого, що не містить загроз) і до самого себе (оскільки ґрунтується на відчутті автентичності, пов'язана з розширенням

власних можливостей, підвищенням творчої активності, розкриттям творчого потенціалу тощо). Системоутворювальним фактором у цій системі установок можна визначати органічний зв'язок між умінням довіряти собі з умінням «відкриватися», довірятися іншому.

Для набуття довіри до себе необхідно:

- відчувати власну відповідальність за все, що відбулося у пропередньому житті (склалося – не склалося у взаєминах з іншими);
- відкритість до змін (готовність змінюватись самому);
- мати довіру до виниклої ситуації (ставлення до неї).

Щоб зрозуміти міру довіри у малій групі між її членами, необхідно розглядати особистість і групу у взаємозв'язку. Це особливо важливо, оскільки в групі може існувати конфлікт цінностей, насамперед тому, що в кожному момент член малої групи знаходиться в ситуації наявності двох конкуруючих позицій: соціальної (в інтересах групи) і особистісної – це, з одного боку, передбачає довіру як умову взаємодії з групою і групи з ним, з іншого – довіру до себе як умову власної активності у групі. Домінування довіри до себе передбачає більшу самостійність діяльності, яка за своїм змістом може бути як конструктивною, так і деструктивною. Втрата довіри у групі завжди спричинює втрату довіри до себе – своїх здібностей і можливостей.

Довіра до себе у групі послаблюється з кількох причин:

- внаслідок недовіри до інших (такої певної життєвої установки);
- внаслідок невпевненості у собі, страху перед думкою більшості бути осміяним (як правило, спостерігається у тих, хто в чомусь у собі не впевнений, має якісь комплекси або вже отримав подібний негативний і болючий досвід, коли довірена комусь приватна (інтимна) інформація стала публічно доступною);
- внаслідок страху бути звинуваченим;
- внаслідок страху бути зрадженим.

Це виявляється у нещирості висловлювань, оцінок і поведінки.

Недовіра до себе, як стверджують психологи, призводить до втрати своєї індивідуальності, оскільки той, хто не впевнений у собі (не довіряє собі) шукає опори у зовнішніх оцінках і зв'язках, а тому стає залежним, несамо-стійним у своїх рішеннях і перетворюється на об'єкт безкінечних маніпуляцій з боку сильніших і впевненіших у собі та своїх діях. Недовіра до себе та до інших у групі призводить до втрати позитивно забарвлених емоційних зв'язків, конфліктності. Тому є всі підстави вважати, що рівень довіри до себе та інших є одним із показників зрілості особистості, її соціальності. А довіра до себе має ті ж самі формально-динамічні ознаки, що й довіра до іншого: міру, вибірковість, приналежність, що є свідченням того, що прояв тієї чи іншої міри чи кількості довіри, її змісту завжди детермінований «адресністю» щодо різних людей.

Певний рівень довіри до себе передбачає й певну ціннісну позицію особистості у групі, до власної суб'єктності. Ця ідея розкривається у праці К. Абульханової-Славської «Стратегія життя», в якій автор розглядає стратегію життя людини у філософсько-психологічному контексті, і під цим кутом зору вибудовує концептуальну модель відносин особистості з довкіллям на засадах міри її активності у розробці життєвих планів, їх уточненні й реалізації відповідно до масштабів тих життєвих завдань, які вона розв'язує.

Найбільш часто довіра як феномен у малих групах школярів розкривається на прикладі діад, у просторі школяр-школяр, їхніх довірливих стосунків.

Форми прояву довіри у малих групах школярів:

- *діалогічне спілкування* – вільне обговорення на рівних певної (спільної) проблеми або цікавої для всіх учасників спілкування інформації;

- *довірливе спілкування* (коли один довіряє іншому свої думки з приводу різних подій, свої переживання, якісь таємниці, почуття). Ознаки довірливого спілкування: устійливість (стабільність) контактів; відсутність жорсткого контролю у ході контакту; щирість; впевненість у тому, що той, кому довіряють якусь, найчастіше, інтимну інформацію, не оберне її на шкоду тому, хто її довіряє;

- *довірливі взаємини* (допомога, підтримка (психологічна, фізична, матеріальна), відкритість для іншого власного внутрішнього світу.

Умови формування справжньої довіри:

- добровільність;
- доброзичливість;
- децентрація;
- взаєморефлексія.

Типологію феноменів міжособистісних відносин, в яких довіра є фоновою умовою, запропонувала Т. Скрипкіна. Наведемо розроблену нею та доопрацьовану нами таблицю, оскільки, на наш погляд, її зміст відображає і ті процеси у контексті довіри, які виникають в умовах малої групи:

Як видно з таблиці, перша позиція є найбільш ефективною і передбачає, що обидва взаємодіючих суб'єкта (члени малої групи) рівноцінно відносяться один до одного, довіряють один одному рівною мірою, демонструють діалогічну взаємодію. Вони децентруються на смислах одне одного, взаємозбагачуються у цьому процесі і породжують нову реальність – нові смисли, які взаємно поділяються, інший рівень міжособистісних взаємин. В основі такої моделі взаємин перший тип довіри, творчо продуктивна модель.

Друга позиція характеризується тим, що кожен із учасників взаємодії довіряє собі більше, ніж партнеру, відноситься до себе як до більшої цінності і занижує цінність іншого. Як результат – виникає суперництво, конфронтація, які можна розцінювати як певну гру. Це другий тип довіри – психологічна модель довіри.

Таблиця 1

Типологія феноменів міжособистісних відносин, в яких довіра є фоновією умовою

| № | <i>S1</i> | <i>S2</i> | <i>Ефект появи</i> | <i>Феномен міжособистісних взаємин</i> | <i>Моделі довіри</i> |
|----|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---|----------------------|
| 1. | Довіра до себе = довіра до іншого | = Довіра до себе = довіра до іншого | Діалог, смислотворення | Кооперація, співробітництво, взаємовпливи | творчо продуктивна |
| 2. | Довіра до себе > довіра до іншого | = Довіра до себе > довіра до іншого | Гра | Суперництво, конфронтація | психологічна |
| 3. | Довіра до себе < довіра до іншого | = Довіра до себе < довіра до іншого | Потреба у саморозкритті | Ризик самовтрати | ненасиченої потреби |
| 4. | Довіра до себе = довіра до іншого | = Довіра до себе > довіра до іншого | Маніпулювання | Примус | маніпулятивна |
| 5. | Довіра до себе = довіра до іншого | = > Довіра до себе > довіра до іншого | Авторитет | Вплив | авторитета партнера |
| 6. | Довіра до себе = довіра до іншого | > < Довіра до себе < довіра до іншого | Маніпулювання | Залежність, примус | залежності |

S1 – суб'єкт один

S2 – суб'єкт інший

Третя позиція пов'язана з більшим виявом довіри до іншого, ніж до самого себе і характеризується перекладанням відповідальності з одного на іншого, що, як правило, породжує безвідповідальність. Це модель довіри як ненасиченої потреби.

Четверта позиція розкривається у взаєминах, за яких один із партнерів відноситься до себе і до іншого як до цінності, а другий такою вважає тільки себе. Це маніпулятивна модель.

П'ята позиція – навпаки: один із партнерів відноситься до себе і до іншого як до цінності, а другий такою цінністю вважає свого партнера, і довіряє йому більше як собі. Це модель авторитета партнера.

Шоста позиція відображає прямо протилежне значення: у одного довіра більша до себе, ніж до свого партнера, а у другого, навпаки – довіра більша до партнера. Це модель залежності.

Загалом з шести варіантів типів довіри – три перші передбачають рівні позиції міжособистісних відносин, з них дві – нерівні внутрішньо особистісні.

Звичайно, запропоновані схеми взаємин і визначення їх моделей значною мірою спрощують всі можливі нюанси в широкому спектрі міжособистісних взаємин, які вибудовуються на довірі – недовірі. Однак, це можна пояснити динамікою міжособистісних взаємин взагалі, їх швидкою змінюваністю. Описані тут позиції можна сприймати як умови розвитку тих чи інших міжособистісних взаємин у малій групі. Окрім того, можна говорити і про те, що співпадання взаємоцінісних переживань і ставлень, відображених у партнерському діалозі і конструктивній творчості – це ідеальна модель довіри, яка спостерігається у найвищому рівні розвитку малої групи – колективі чи у колі найближчих друзів.

3.3. Толерантність

Концепція толерантності досить чітко розкривається в «Декларації принципів терпимості», прийнятій ЮНЕСКО у 1995 р. Згідно неї толерантність є не тільки найважливішим принципом, а й необхідною умовою миру і стабільності. Завдяки їй досягається не тільки повага, а й правильне розуміння різних форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності, гармонія в різноманітті.

Різнорманітність людей і культур є безумовною цінністю соціального життя, а толерантність – нормою цивілізованого між ними компромісу, умовою збереження різноманітності й несхожості. Саме на підставі такого уявлення дослідники розглядають толерантність у таких соціальних контекстах, як: соціальна цінність, норма соціального життя, принцип людських взаємовідносин, поведінки, особистісна якість.

По своїй сутності толерантність розуміється не як поступка, поблажливість або потурання, а як активне відношення, сформоване на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини. Тому їй не можна ототожнювати з терпимістю до соціальної несправедливості.

Толерантність – це моральна категорія, що відображає ставлення людини до оточуючого світу, його різноманітності у різних проявах, унікальності інших як вищих цінностей і найважливіших умов співіснування людей і самореалізації кожного, та виявляється у розумінні єдності і взаємозалежності людей, визнанні принципу компліментарності, рівноправності всіх членів суспільства щодо самовираження, у прагненні й умінні зрозуміти і прийняти іншого таким, як він є, реалізації принципу партнерської взаємодії. Таке розуміння толерантності найбільшою мірою розкриває її зміст у контексті внутрішньогрупового життя та у зовнішньому плані взаємодії різних груп між собою.

На наш погляд, саме у ситуаціях міжособистісної і міжгрупової взаємодії виникають найбільш ефективні умови виховання в малих групах толерантності на *принципах*:

- 1) включення малих груп у процес узгоджених дій;
- 2) прийняття ними взаємопогоджених позицій на основі єдності групових рішень;
- 3) контролю групи за дотриманням певних норм толерантного поводження у групі;
- 4) динаміки змін у поведінці і поглядах щодо інших членів групи на основі відповідальності і приналежності до групи членства;
- 5) закріплення цінності толерантності у взаємодії малих груп на основі сформованих доброзичливих міжособистісних відносин, їх діяльнісного опосередкування.

До *факторів*, що стимулюють формування толерантності, відносяться наступні:

- усвідомлення толерантності як соціальної цінності;
- свідчення (приклад) позитивного розв'язання різних проблем на толерантній основі;
- характер сумісної діяльності;
- міра рефлексивної активності;
- розуміння перспектив толерантного ставлення до інших і поводження у найближчому соціальному середовищі.

Звичайно, є підстави сприймати толерантність як ідеал, до якого суспільство і його окремі члени та групи повинні прагнути з метою поліпшення взаєморозуміння, зміцнення солідарності, подолання відчуження, жорстокості і насилля у відношенні до інших. У реальному житті його досягнення є досить складним процесом, який потребує великих зусиль всіх учасників міжсуб'єктної взаємодії. Складність обумовлюється як їхніми індивідуальними та психологічними особливостями (темперамент, вікові можливості, особливості сприйняття і розвитку свідомості, вольової сфери), так і соціальними факторами, що впливають на прийняття рішень, формування соціальних позицій і поведінку (вихованість, соціальний досвід, конкретні соціальні ситуації тощо).

До проблеми толерантності, розкриття змісту поняття, його структури і взаємозв'язку з іншими особистісними особливостями у своїх дослідженнях зверталися О. Асмолов, Л. Байбородова, І. Бех, В. Сухомлинський, В. Тишков та ін.; особливості її розкриття у юнацькому віці досліджували Н. Коган, В. Мухіна, Л. Божович, Ж. Піаже, В. Петровський, А. Реан, П. Якобсон та ін.

Педагогіку толерантності як новий напрям у педагогічній науці активно розвивають І. Зязюн, В. Киричок, О. Сухомлинська, О. Тишков, К. Чорна та ін.

У загальному вираженні в їхніх роботах представлено різні типи прояву толерантності, які виявляються у:

- 1) повазі до іншого, його думки, поглядів і переконань;
- 2) терпимості, ліберальному ставленні до слабкостей інших;
- 3) індиферентному, спокійному ставленні до існування різних поглядів і практик (за умови, якщо вони не суперечать загальнолюдським нормам);
- 4) розширенні власного досвіду (на основі природи розуму та діалогічної культури спілкування і взаємодії).

Досліджуючи толерантність як педагогічну категорію можна виділити ряд її характерних проявів у толерантної та нетолерантної (інтолерантної) особистості.

Таблиця 2

Характерні прояви толерантної та нетолерантної (інтолерантної) особистості

| № | Толерантна особистість | Інтолерантна особистість |
|-----|---|--|
| 1 | Терпимість до іншого та його думки, манери поведінки | Нетерпимість до іншого та його думки, манери поведінки |
| 2. | Прийняття іншого таким, як він є, його права на самовираження | Неприйняття іншого таким, як він є |
| 3. | Підтримування інших позицій, якщо в них є раціональність та конструктив | Заперечення інших позицій |
| 4. | Готовність вислухати і зрозуміти інших | Небажання вислухати і зрозуміти інших |
| 5. | Компромісність | Конфліктність |
| 6. | Відкритість до діалогу | Самовпевненість |
| 7. | Доброзичливість | Недовіра |
| 8. | Усвідомлення різноманітності довкілля як закономірності | Поляризація дійсності у крайностях |
| 9. | Гучкість мислення та поведінки | Переконаність у правильності тільки своєї думки чи дії |
| 10. | Налаштованість на співпрацю з іншими | Індивідуалізм та егоїзм |

Подібні характерні прояви можна визначати і на прикладі життя малих груп, зокрема, у міжособистісній взаємодії членів групи та на рівні прояву у відносинах між групами. У цьому контексті більш доцільно говорити про толерантну та нетолерантну (інтолерантну) групову поведінку.

Таблиця 3

Характерні прояви толерантної та нетолерантної (інтолерантної) групової поведінки

| № | Толерантна поведінка | Інтолерантна поведінка |
|-----|--|--|
| 1 | Відсутність гострих міжособистісних конфліктів або їх вчасне конструктивне розв'язання | Високий рівень конфліктності, внутрішньогрупової напруги |
| 2. | Прийняття всіх і всіма членами групи такими, як вони є, права кожного на самовираження | Намагання лідера групи авторитетними методами нейтралізувати індивідуальність членів групи, домогтися єдності у позиціях та зовнішніх вираженнях |
| 3. | Демократичний стиль внутрішньо групового спілкування. | Жорсткість владної позиції лідера, верховенство його ідей та вимог. |
| 4 | Підтримування лідером та членами групи інших ідей та позицій, якщо в них є раціональність та конструктив | Заперечення інших позицій. Нетерпимість лідера групи до інших думок, їхніх манер поведінки. Примінення групових санкцій. |
| 5. | Сприятливий психологічний клімат групи | Напруженість міжособистісних відносин |
| 6. | Компромісність рішень | Непримиримі протиріччя |
| 7. | Стабільність групи | Нестабільність, внутрішній «розкол» |
| 8. | Відкритість лідера до діалогу | Самовпевненість лідера. Його переконаність у правильності тільки своєї думки чи дії. |
| 9. | Толерантне ставлення до інших малих груп, | Конкуренція. Переконаність у кращості своєї групи. |
| 10. | Визнання об'єктивних достоїнств і переваг інших малих груп | Невизнання об'єктивних достоїнств і переваг інших малих груп. |
| 11. | Нейтральне ставлення до інших малих груп, з якими не співпадають ціннісні орієнтації | Вороже ставлення до інших малих груп, з якими не співпадають ціннісні орієнтації |

Розуміння толерантності значною мірою досягається шляхом усвідомлення проявів її протилежності – інтолерантності, нетерпимості. Нетерпимість ґрунтується на переконанні, що завжди кращими є саме твоя група, твоя система поглядів, твій спосіб життя тощо. Неприйняття іншого виникає вже тільки на основі того, що хтось по-іншому одягається, мислить, говорить, загалом виглядає не так і це виявляється у грубоцях спілкування й окремих висловлювань, образах, роздратованості, презирливості, нехтуванні (ігноруванні), переслідуваннях, дискримінації, експлуатації тощо, навіть може призвести до вчинення над ним насильницьких дій, убивства. Це підтверджується свідченнями засуджених за скоєні злочини проти інших осіб.

Отже, зміст толерантності як базової соціальної цінності у діяльності малої групи розкривається у:

- паритетних, взаємоповажливих чи терпимих відносинах;
- відповідальному ставленні щодо своїх висловлювань і вчинків;
- подоланні стереотипів, упереджень, агресії до тих, хто «інакший»;

Інструментально (виявляється зовнішньо) толерантність забезпечує вміння спілкуватися у групі, в умовах полікультурного середовища і гетерогенних зв'язків, налагоджувати і підтримувати контакти, взаємодіяти, виявляти терпіння, емпатію, соціальну гнучкість, соціальну перцепцію.

У малій групі школярів відбувається достатньо тісна внутрішньогрупова взаємодія у соціально-значимих та особистісно-значимих видах діяльності (навчальній, трудовій, ігровій, комунікативній), тому толерантність тут найбільшою мірою проявляється в наступних сферах її життєдіяльності:

- спілкуванні;
- міжособистісній взаємодії;
- оцінних ставленнях;
- міжособистісних відносинах.

Формування толерантних відносин у групі передбачає обов'язковість усвідомлення членів групи того, що необхідним елементом толерантності в цілому є позитивне ставлення кожного з них до самих себе. Цьому сприяє виховання почуття власної гідності і розвиток здібності до самопізнання. Необхідною умовою толерантності по відношенню до інших та доброзичливості у малій групі виступає терпиме ставлення кожного з її членів і до самого себе, усвідомлення своїх слабкостей.

Однак, у такому логічному ланцюжку положень щодо прояву групової толерантності є досить складний соціально-педагогічний контекст: необхідно враховувати те, що малі групи можуть бути різної ціннісної спрямованості, в тому числі асоціальними. Вони також є «інакшими», але такими, що можуть нести певні загрози, і розуміння цього, на наш погляд, актуалізує проблему існування межі між толерантністю і байдужістю чи конформізмом.

Отже, як соціально-педагогічна категорія і базова соціальна цінність толерантність у контексті діяльності малої групи тісно пов'язана з мораллю, емпатією, довірою, співчуттям і співпереживанням, дотриманням прав дітей,

умовами їх самореалізації і можливостями розвитку соціальної ініціативи, а також розкривається через сутність і повагу «інакшості», відмінності від інших, які не суперечать нормам гуманних відносин, як основний моральний принцип солідарності.

3.4. Солідарність

Малу групу школярів можна розглядати як інституалізовану форму солідарних зв'язків – групових деіндуалізованих норм солідарних відносин і групового контролю за їх дотриманням. Оскільки, як засвідчує реальна практика функціонування малих груп, першочерговою ознакою їх стабільності і розвитку є солідарність. Вона виявляється у єдності переконань і дій, взаємодопомозі і підтримці членів соціальної групи, які ґрунтуються на спільності інтересів і необхідності досягнення спільних групових цілей, сумісній відповідальності.

Однак, у різних малих групах спостерігаються різні *норми солідарної поведінки*, які характеризуються різним ступенем дотримання групових норм і правил, традицій взаємодопомоги, взаємопідтримки, взаємозахисту, рівнем внутрішньогрупового контролю за кожним з її членів.

Групові норми і стандарти поведінки в малих групах, як правило, значною мірою формуються шляхом творчого пошуку і спроб, а також помилок, підводяться під індивідуально-особистісні особливості конкретних членів групи. Цим можна пояснити те, що групові норми однієї групи мають низький рівень відтворення в інших малих групах (здебільшого, не спрацьовують). Така особливість забезпечує неповторність атмосфери в кожній із малих груп як реального, наповненого своїми пристрастями і особливостями середовища соціальної міжособистісної взаємодії.

Вияв солідарності можна також розцінювати як спосіб уникнення самотності, надання підтримки та досягнення порозуміння з іншими значимими особами, що є надзвичайно актуальним у шкільному середовищі і, особливо, у підлітковому віці.

Необхідною умовою формування і вияву солідарності, підтримання солідарних взаємодій у малих групах є *груповий контроль* (зовнішній і внутрішній, самоконтроль) і *санкції* (критика, осуд, залякування, шантаж, бойкотування, фізичні розправи тощо) – вони виконують роль основних механізмів формування і забезпечення солідарності членів групи. Саме вони є першопричинами розвитку у них добровільного чи примусового конформізму. Груповий контроль полегшується тим, що кожний член групи постійно знаходиться «на виду» в інших, добре знає членів своєї групи, а тому може спрогнозувати їхні можливі реакції на його поведінку і висловлювання.

Основним механізмом розвитку самоконтролю є включення власного «Я» в «Ми» шляхом активізації почуття совісті, провини, сорому перед друзями. Солідарність посилює можливість постійного безпосереднього спілкування, його персоніфікований характер та самоідентифікацію. Під впливом солідарної внутрішньогрупової взаємодії у членів групи формується «Ми-сві-

домість» єдності. У відповідності до якої всі члени групи переймаються спільними завданнями і проблемами, усвідомлюють спільність мети свого групування та співпричетність, спільну відповідальність за діяльність групи і на основі чого відбувається процес групової ідентифікації та усвідомлена необхідність включення у спільну діяльність.

Вироблення єдності *групової свідомості* спрямовується на зміцнення психологічної єдності членів групи, впорядкування міжособистісних взаємин і взаємодій, знаходить своє вираження у визнанні більшістю групи спільних цінностей і спільної думки щодо різних подій і їх оцінки, а також у співпадінні норм і правил поведінки членів групи (що формується на основі вироблення і дотримання єдиних групових норм і правил, які, до речі, можуть бути різними у різних групах).

Групові норми утворюють норми моралі, які приймаються групою до обов'язкового виконання, а також правила щодо прийнятної і неприйнятної поведінки у групі. Таким чином групові норми виконують наступні функції:

- забезпечують соціальний контроль за діяльністю і поведінкою членів групи;
- сприяють устійливості і стабільності функціонування групи як цілісного організму.

Поняття солідарності тісно пов'язане з поняттям *згуртованості*, яке за своїм змістом відображає, насамперед, характер міжособистісних відносин у групі, міру відданості між членами групи і самій групі, а також готовність жертвувати власними інтересами заради інших членів групи і групових цілей. Тобто, соціальна згуртованість виступає показником ступеня інтеграції малої групи і включає в себе наступні індикатори:

- рівень єдності ціннісних орієнтацій;
- рівень міцності міжособистісних зв'язків;
- рівень узгодженості у поведінці членів групи.

Ці ж індикатори можна примінювати і в оцінці солідарності малої групи. Групова згуртованість забезпечує умови безконфліктного спілкування і можливості узгоджених дій членів групи у процесі сумісної діяльності.

У науковій літературі (за Е. Дюркгеймом, А. Гоулднером, Г. Зіммеlem, В. Троттером, П. Кропоткіним та ін..) виокремлюють кілька типів солідарності, які ми спробували узагальнити та представити у таблиці.

Солідарність поведінки у малих групах школярів розвивається на основі бажання «бути як усі» і разом з тим виділятися з поміж інших, але не на індивідуальному рівні, а разом з найближчими друзями; потреби отримати схвалення у найближчому колі спілкування та конформності по відношенню до групи. Особливо актуальними такі потреби і бажання стають у підлітковому віці. Саме в цей віковий період діти схильні до гіперідентифікації зі своєю групою членства, особливо з неформальною малою групою. У юнацькому віці потреби щодо конформності значно знижуються, поступаючись місцем активному колективістському чи індивідуалістичному самовизначенню.

Таблиця 4

Типи групової солідарності

| № | Назва типу солідарності | Типологічна характеристика |
|-----|--|---|
| 1. | <i>Аскриптивно механістична солідарність</i> | ґрунтується на однорідності ціннісних орієнтацій і типів поведінки, а також на соціальному примусі та вірності традиціям |
| 2. | <i>Внутрішньогруповий фаворитизм</i> | Намагання когось сприяти і допомагати тільки тим членам групи, до якої він належить сам |
| 3. | <i>Органічна солідарність</i> | ґрунтується на різних видах залежності членів групи один від одного |
| 4. | <i>Групова сумісність</i> | Такий рівень згуртованості групи, який забезпечує можливість безконфліктного спілкування і узгоджених дій членів групи у процесі їх сумісної діяльності |
| 5. | <i>Колективний аутизм</i> | Наявність переконань, які підтримуються всіма без виключення членами групи не тому, що вони мають об'єктивну цінність, а тому, що задовольняють їхню потребу у самоідентифікації як членів певної соціальної групи. |
| 6. | <i>Стадний інстинкт</i> | ґрунтується на схильності людей до гуртування навколо яскравих лідерів, копіювання їхніх манер і поведінки, до солідарності з іншими. |
| 7. | <i>Явна соціальна ідентифікація</i> | Забезпечується на основі доведених організаційних правил і норм (формальні групи: напр., шкільний клас та ідентифікація члена малої групи як учня певного класу) |
| 8. | <i>Соціальна неприязнь</i> | Вороже ставлення групи до всього того, що може нести загрозу її згуртованості з іншими |
| 9. | <i>Інструментальні відносини</i> | Відносини, які виникають внаслідок співробітництва індивідів для досягнення певної мети чи виконання певного завдання (характерні для тимчасових груп). |
| 10. | <i>Колектив</i> | Вища форма розвитку групи, яка здійснює сумісну соціально-значиму діяльність, має спільні цілі, інтереси і задачі розвитку та єдиний орган управління, сприятливий психологічний клімат, позитивно забарвлені емоційні міжособистісні контакти, стабільність існування. |

Важливу роль у посиленні згуртованості неформальних малих груп відіграють соціально-психологічні механізми наслідування і психічного зараження. Це особливо чітко простежується у діяльності малих груп асоціальної поведінки, які саме у складі групи виявляють жорстокість по відношенню до інших членів суспільства і тварин. Частково це можна пояснити спрощеними уявленнями підлітків про особливості маскулінності і чоловічих моделей поведінки, які виявляються ними у намаганнях вести себе максимально грубо, цинічно і незалежно від тих, хто їх виховує; у засудженні й насмішках над тими, хто нерішучий, жалісливий; в ототожненні мужності і грубощів; у неправильному розумінні героїства і сміливості; наслідуванням зовнішніх ознак дорослості (дорослої моди в одязі і зачісках, вживання пива, алкоголю і лайливих слів, тютюнопаління; статевих контактів, дорослих і небезпечних розваг тощо); поведінкою натовпу, яка практично не контролюється моральною свідомістю; низьким рівнем розвитку вольової сфери (сили волі у протистоянні спокусам агресивного, протиправного самоствердження).

Вчинкова діяльність у складі групи, яка часто пов'язується з анонімністю групової поведінки, підсилює ефект емоційного зараження і може виявлятися у різних видах агресивної поведінки, в тому числі кримінальної, породжувати відчуття власної безвідповідальності, безкарності. Особливо характерно це проявляється у малих групах школярів підліткового віку.

У шкільному середовищі, особливо в останні десятиліття, набувають поширення міжгрупові конфлікти. Їх основною причиною є жорсткий поділ на «своїх» і «чужих», в основу якого покладається ворожість. Відчуття зовнішньої загрози (від інших груп, педагогічного колективу і батьків, які не схвалюють існування і діяльність певної групи) посилює у членів групи внутрішньогрупову солідарність, відчуття приналежності до певної групи, яка дає відчуття захищеності, готовність захищати групові інтереси.

Відчуття приналежності до певної групи структурно включає в себе:

- відчуття співпричетності до її справ, успіхів, невдач, проблем;
- емоційну підтримку, яку члени групи виявляють одне до одного у формах співчуття, співпереживання, допомоги.

Відчуття співпричетності формує у школярів відповідальність за результати діяльності групи. Емоційна підтримка зближує членів групи, завдяки їй між ними формуються довірливі стосунки.

За умови відсутності емоційної підтримки у членів групи руйнується відчуття «ми» і виникає відчуття «вони», між ними послаблюються або припиняються дружні зв'язки. [125, с. 75].

РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СФОРМОВАНOSTІ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Розв'язання будь-якої проблеми особистості чи групи, яке можливе за втручання соціального педагога, розпочинається з діагностики самої проблеми, яка включає в себе обов'язковий збір необхідної інформації, її систематизації та аналізу, на основі чого визначається стан проблеми. Особливістю діяльності соціальних педагогів є те, що вона спрямовується першочергово на тих суб'єктів соціальної взаємодії, які знаходяться у ситуації соціального ризику і самі не завжди можуть сформулювати свою проблему чи пояснити причини її виникнення. Тому важливого значення надається добору діагностичного інструментарію та тих засобів впливу, які можуть забезпечити найбільшу ефективність у професійній діяльності. Враховуючи вищезазначене нами було структуровано та інтерпретовано експериментальні дані відповідно до примінених методик, а також обґрунтовано педагогічні умови формування у малих групах школярів таких базових соціальних цінностей, як довіри, авторитету, солідарності і толерантності.

4.1. Становище школярів у малих групах за соціометричними індексами

Мета експерименту полягала в тому, щоб з'ясувати стан досліджуваного явища у шкільному середовищі та перевірити педагогічні умови його поліпшення. Така робота здійснювалась у три етапи.

На першому етапі вона спрямовувалась на:

- виявлення стихійних малих груп у шкільних класах, їх видів;
- вивчення мотивації групування школярів і змісту орієнтаційно-ціннісної діяльності;
- з'ясування рівня розвитку малих груп;
- виявлення особливостей розуміння школярами сутності та змісту таких базових соціальних цінностей малих груп, як: авторитет, довіра, толерантність, солідарність;
- визначення соціально-педагогічних характеристик малих груп школярів;
- виявлення міри розуміння педагогічними працівниками соціально-педагогічних проблем шкільного класу та їх підготовленості до виховної роботи з формування базових соціальних цінностей у малих групах школярів.

В аналізі стану розвитку малих груп і їх динаміки базовим було обрано метод соціометрії, який досить поширений в дослідженнях у галузі соціальних наук насамперед тому, що дає змогу шляхом примінення математичних методів пояснити соціальні явища, зокрема їх внутрішню структурованість і дослідити особливості міжособистісних взаємин у малій групі на основі виявлення фактів і установок щодо надання переваг окремим її членам і нехтування інших (за кількістю зроблених щодо них виборів), описати місце

індивіда у групі в його безпосередній оцінці і співставити результат з оцінками з приводу цього інших членів групи, а також з результатами, отриманими іншими методами дослідження.

Його примінення у ході дослідження визначалось також потребами виявлення щільності та згуртованості малих груп школярів, вивчення проблем лідерства і авторитета членів груп, визначення положення школярів в системі взаємовідносин, для отримання більш повної картини самооцінки підлітків даної групи, а також кореляції між самооцінкою та оцінкою оточуючими (її адекватності), створення цілісного уявлення про психологічний мікроклімат групи і вироблення стратегії подальшої роботи соціального педагога та класного керівника з певною малою групою школярів.

Школярам пропонувалися соціометричні картки з інструкцією написати по три імені на кожне питання.

| |
|---|
| Прізвище _____ |
| 1. Кого б ти попросив/а допомогти тобі підготуватися до важливого іспиту? |
| 1-й вибір _____ |
| 2-й вибір _____ |
| 3-й вибір _____ |
| 2. Кого із класу ти б запросив/а з собою на свій день народження? |
| 1-й вибір _____ |
| 2-й вибір _____ |
| 3-й вибір _____ |
| 3. Кого б ти запросив/а з собою у похід? |
| 1-й вибір _____ |
| 2-й вибір _____ |
| 3-й вибір _____ |

Питання підбиралися з урахуванням різних сфер діяльності: особиста сфера, всередині класу, суспільна.

У нашому дослідженні ми використали параметричний метод, тобто метод з обмеженням числа виборів. По-перше, він є більше надійним, тому що вище свідомість вибору. По-друге, результати параметричного методу значно легше піддати математичній обробці. Для точності експерименту число виборів було обмежено трьома.

Результати відповідей переносили на матриці вибору. Їхнє число відповідає числу питань (у нашому випадку – 3). Виходячи з даних матриці визначали величину соціометричного статусу будь-якого члена групи – вона дорівнює сумі отриманих даним членом групи виборів, діленої на число членів без одного.

Визначення індексу становища дитини розраховувався за формулою:

$$P = E_v - E_z$$

$N - 1$

P – соціометричний статус дитини;

E_v – сума одержаних нею виборів;

E_z – сума виявлених щодо неї знехтувань

N – кількість членів групи

З метою уточнення результатів було застосоване перехресне опитування підлітків – їм було запропоновано обрати від одного до трьох учнів, з якими вони б виявили бажання :

- проводити спільно дозвілля, відпочивати, святкувати. Чому?

- брати участь у спільній справі, виконувати доручення. Чому?

Відповіді на перше запитання відображають емоційну привабливість однокласників, бажання проводити час разом, спілкуватися, обмінюватися інформацією. Відповіді на друге запитання дають можливість оцінити ділові контакти підлітків та відображають вибори учнів один одного у спільній діяльності.

Ми цікавились, чому саме цих учнів обирали респонденти. За результатами опитування визначили наступні причини: «з ними цікаво спілкуватися», «вони добрі друзі», «з ними добре дружити», «вони мої друзі», «я їм вірю (довіряю)», «вони добре себе поведуть», «вони розумні», «ми допомагаємо один одному», «я люблю з ними гратися», «я можу на них покластися», «вони відповідальні», «вони добрі».

Комп'ютерна програма соціометрії дозволила визначити індивідуальні та групові характеристики.

До індивідуальних характеристик віднесено:

- 1) *статус* – характеристика учня та визначення його як привабливого, визнаного та важливого для групи;

- 2) *задоволеність* – характеристика, що вказує скільки виборів, які здійснив один учень є взаємними;

- 3) *емоційну експансивність* – характеристика, що вказує, яка частина групи є важливою для одного учня;

До групових характеристик віднесено:

- 1) *щільність* – характеристика щільності структури групи;

- 2) *згуртованість* – характеристика сили (ступеня) взаємного притягування учнів один до одного;

- 3) *напруженість* – характеристика, яка визначає ступінь незадоволеності стосунками у групі.

Соціометричні дослідження проводились двічі: на початку навчального року (у жовтні) та після закінчення першого семестру (у лютому).

За результатами соціометрії виявлено такі **закономірності і тенденції**:

1. У досліджуваних класах, в основному, спостерігається існування *діад*. У своїй більшості діади є одностатевими. Під час першого дослідження

малих груп у складі 3-х та більше осіб виявлено не було. За результатами другого дослідження зафіксовано процеси групової динаміки та виявлено існування малих груп у складі 3-х осіб: у 8-Б-1, у 8-В-2, у 9-А-1, у 9-В-1.

2. У своїй більшості діади є одностатевими.

3. Мотивація групування:

3.1. Аналіз мотивів об'єднання підлітків у групи засвідчив, що більшість з них відають переваги:

- близькості домівок (дружать з тими, хто живе по-сусідству);
- спільності інтересів та ігрових захоплень;
- схожості статусу у класі (діти з неповних чи багатодітних сімей; діти, в яких батьки працюють на керівних посадах; діти з сімей зі схожим матеріальним статком);
- привабливості окремих рис характеру.

3.2. Відмічено *гендерні особливостями* групування хлопчиків і дівчаток.

• мотивами об'єднання дівчат у групи, здебільшого, є навчальна діяльність, статусна рівність та спільні інтереси у спілкуванні. Дівчата, навколо яких гуртуються, вважають себе статусними «зірками», гарно навчаються. Однак, такі виявлені групи не можна характеризувати як референтні.

• мотивами групування хлопців здебільшого є потреба спільного проведення дозвілля у позаурочний час, спільні захоплення (спортивні, комп'ютерні, інші технічні, музичні тощо), об'єднання на основі схожості моделей поведінки (протестної чи конформної щодо вимог і правил поведінки у школі; наявності однакових шкідливих звичок – паління цигарок, вживання алкоголю, пива, стимуляторів; спільні пропуски уроків, участь у бійках, конфліктах; підвищеної зацікавленості до інтимної сфери життя). Неформальні лідери у таких групах мають устійливий авторитет, а самі групи, в основному, референтні.

4. У всіх досліджуваних класах зафіксовано низький рівень *згуртованості* від 0,1 до 0,4 балів. З них:

- 6-А клас – 29 учнів – 27 взаємовиборів (рівень згуртованості – 0,2 бали);
- 6-Б клас – 27 учнів – 38 взаємовиборів (рівень згуртованості – 0,2 бали);
- 7-А клас – 29 учнів – 31 взаємовиборів (рівень згуртованості – 0,2 бали);
- 7-Б клас – 24 учнів – 32 взаємовиборів (рівень згуртованості – 0,2 бали);
- 8-Б клас – 32 учнів – 15 взаємовиборів (рівень згуртованості – 0,2 бали);
- 8-В клас – 28 учнів – 30 взаємовиборів (рівень згуртованості – 0,1 бал);
- 9-В клас – 28 учнів – 30 взаємовиборів (рівень згуртованості – 0,1 бал);
- 9-В клас – 28 учнів – 30 взаємовиборів (рівень згуртованості – 0,1 бал).

Низькі індекси індивідуальної *задоволеності* (взаємовибори) вказують на відсутність групової взаємодії, солідарності і довіри.

Проблеми у налагодженні взаємостосунків один з одним прослідковуються особливо у 5, 8 – 9-х класах. Так, у 9 – А класі лише 13 учнів із 31 мають індекс задоволеності вище середнього арифметичного показника, у 9 – В 7 учнів із 30.

На основі даних соціометричного дослідження ми визначали, що 5-ті класи мають низький рівень сприятливих взаємин, при якому переважають у групі учні з низьким статусом. 6-ті класи мають середній рівень сприятливих взаємин.

5. У кожному класі наявні підлітки, які не отримали жодного вибору. Таких виявлено від 2 до 5.

6. У кожному класі є учні, які мають статус вище середнього арифметичного показника (*зірки і визнані*) та учні, які характеризуються як *ізольовані* (індивідуальний індекс статусу – 0). Підтвердимо це експериментальними даними:

- у 7 – А класі 10 учнів із 29(34%) отримали статус «зірок» і «визнаних» (статусний індекс вище середнього арифметичного показника – 0,082), 4 учні – ізольовані (3,4%);

- у 7 – Б класі 8 учнів із 23 (47%) отримали статус «зірок» і «визнаних» (статусний індекс вище середнього арифметичного показника – 0,086), 5 учнів – ізольовані (3,4%);

- у 8 – Б 14 учнів із 29(47%) отримали статус «зірок» і «визнаних» (статусний індекс вище середнього арифметичного показника – 0,089), 1 учень – ізольований(3,4%);

- у 8 – В 12 учнів із 28(42%) мають статус «зірок» і «визнаних» (статусний індекс вище середнього арифметичного показника – 0,100), 5 учнів ізольовані (17%); у 9 – А 14 учнів із 31(47%) отримали статус «зірок» і «визнаних» (статусний індекс вище середнього арифметичного показника – 0,055), 6 учнів – ізольовані (19%);

- у 9 – В 12 учнів із 30(39%) отримали статус «зірок» і «визнаних» (статусний індекс вище середнього арифметичного показника – 0,050), 9 учнів – ізольовані (30%).

7. Наявність великої кількості ізольованих та учнів, які мають статусний індекс нижче середнього арифметичного показника вказує на відсутність солідарності, спільності думок та інтересів між учнями класу. Особливо це прослідковується у 9 – х класах. Про це свідчить і середній арифметичний показник індексу статусу учнів. Так, середній арифметичний показник індексу статусу учнів 9 – х класів дорівнює 0,050 – 0,055, що є нижчим за середній арифметичний показник індексу статусу учнів 7 – х та 8 – х класів (0,100 – 0,082).

8. *Групові характеристики* (індекс щільності – щільність структури групи) і згуртованості (ступеню взаємного тяжіння) також підтверджують попередні висновки.

Групові індекси щільності та згуртованості розташувались наступним чином:

- 7 – А клас: статус вище середнього арифметичного мають 10 учнів(34%), статус нижче середнього арифметичного мають 19 учнів(64%), ізолюваних – 4 учня(3.4%), індекс щільності – 0,08, індекс згуртованості – 0,08.
- 7 – Б клас: статус вище середнього арифметичного мають 8 учнів(47%), статус нижче середнього арифметичного мають 12 учнів(51%), ізолюваних – 5 учнів(3.4%), індекс щільності – 0,09, індекс згуртованості – 0,03.
- 8 – Б клас: статус вище середнього арифметичного мають 14 учнів(47%), статус нижче середнього арифметичного мають 14 учнів(47%), ізолюваних – 1 учень(3.4%), індекс щільності – 0,08, індекс згуртованості – 0,09.
- 8 – В клас: статус вище середнього арифметичного мають 12 учнів(42%), статус нижче середнього арифметичного мають 14 учнів(47%), ізолюваних – 5 учень(17%), індекс щільності – 0,07, індекс згуртованості – 0,07.
- 9 – А клас: статус вище середнього арифметичного мають 14 учнів(44%), ізолюваних – 6 учень(19%), статус нижче середнього арифметичного мають 14 учнів(47%), індекс щільності – 0,05, індекс згуртованості – 0,05.
- 9 – В клас: статус вище середнього арифметичного мають 12 учнів(39%), статус нижче середнього арифметичного мають 14 учнів(47%), ізолюваних – 9 учень(30%), індекс щільності – 0,05, індекс згуртованості – 0,01.

Спостерігається тенденція зниження індексу згуртованості (ступеня взаємної привабливості) від кількості ізолюваних у класі. Звертаємо увагу на те, що у 9 – В класі індекс згуртованості дорівнює показнику 0,01, що є найнижчим серед усіх класів та вказує на відсутність солідарності і довіри між учнями.

Низький індекс згуртованості виявлено у 7 –Б класі – 0,03 та у 9 – А класі – 0,05.

9. Аналіз індексу *емоційної експансивності* старших підлітків, який відображає значимість групи для кожного з них, показує, що для учнів 8-х класів шкільний клас відіграє значну роль у їхньому житті. Так, лише один учень

8-В та чотири учні 8-Б класів виявили нульовий (0) індекс емоційної експансивності. У 7 – А класі таких учнів – 6; у 7 – Б класі – 6. У 9-х класах значна кількість учнів виявляють нульовий(0) індексу емоційної експансивності: у 9-А – 13 учнів із 31; у 9-В – 14 учнів із 30.

Порівняльний аналіз емоційної експансивності та задоволеності показує, що значимість групи для кожного дев'ятикласника (індекс емоційної експансивності) та значимість кожного для групи (індекс задоволеності) є незначним. Так, у 9-А класі 17 учнів показали нульовий(0) індекс задоволеності та 13 учнів нульовий(0) індекс емоційної експансивності. У 9-В класі 23 учні – нульовий(0) індекс задоволеності та 14 учнів нульовий(0) індекс емоційної експансивності. Дана ситуація вказує на відсутність інтегрованості, щільності та несформованості таких цінностей як солідарність та довіра.

10. Порівняльний аналіз статусу учнів у емоційній та діловій сферах в окремих випадках вказує на те, що він не є тотожним.

Цікавими є факти підвищення або зниження статусу окремих учнів у діловій сфері по відношенню до їх статусного положення в емоційній сфері. Дані факти ще раз вказують на розуміння учнями, що різні аспекти життєдіяльності вимагають різних якостей і характеристик особистості. І у той же час дає підстави зробити висновок про нестійкий характер взаємозв'язків між підлітками.

Зберегли однаковий високий статус як в емоційній, так і у діловій сферах 3 учні 7 – А класу, 5 учнів 7 – Б класу, 8 учнів 8 – Б класу, 10 учнів 8 – В класу, 10 учнів 9 – А класу та 10 учнів 9 – В класу.

11. Порівняльний аналіз статусу учнів та *індексу їх задоволеності в емоційній та діловій сферах* дозволяє зробити такі висновки:

1) учні 9 – х класів, не можуть визначити свою роль та місце у класній групі (хто «Я» у класі?), не знають ставлення інших до себе, не орієнтуються у наявності окремих якостей однокласників, не мають досвіду взаємодії один з одним. Так, у 9 – х класах учні, які отримали високий статус (вище середнього арифметичного показника) виявляють нульовий (0) індекс задоволеності (кого обирають вони, ті не відповідають їм взаємністю). У 9 – А класі таких учнів 6, у 9 – В класі – 6, у 7 – А класі – 2, у 7 – Б класі – 2. Статус в емоційній і діловій сферах та індекс задоволеності в учнів 8 – х класів адекватний.

На друге запитання (кого ти обрав для виконання доручення?) не дали відповіді 50% дев'ятикласників, 25% учнів 7 – Б класу, 19% учнів 7 – Б класу.

2) Для учнів 9 – х класів організована діяльність скоріше є винятком ніж системою.

3) Індекс напруженості учнів 9-х класів також вказує на несформованість таких цінностей як солідарність та довіра.

4.2. Оцінка розвитку малої групи як колективу

Потреба здійснення саме такого аналізу була обумовлена розумінням того, що саме колектив є вищим рівнем розвитку малої групи. З метою отримання об'єктивної емпіричної інформації нами для оцінки розвитку малої групи як колективу було використано комплекс методик. Зокрема, розроблено і примінено методику «Діагностика психолого-педагогічної характеристики малої навчальної групи (класу – формальної малої групи)», яка складається з опитувальних листів і являє собою п'ятибальну шкалу, яка вмонтована в набір якостей, що характеризують найбільш суттєві властивості групи як сукупності індивідуальних якостей членів групи і окремих характеристик малої групи, а саме:

Направленості – це зміст тих цілей, інтересів та моральних цінностей класу, навколо яких об'єднується більшість його членів. До направленості також відноситься готовність класу надавати допомогу іншим класам та вступати у співробітництво з ними, готовність поступитися своїм інтересам заради інтересів всієї школи.

Організованості – здатності класу до самоврядування, вміння самостійно організовуватись у складних і непередбачуваних ситуаціях, узгоджено обирати лідерів-організаторів (авторитетних учнів), вміння підкорятися вимогам своїх однокласників. Здібних лідерів вистачає для організації будь-якої справи. Здатність кожного школяра взяти на себе ініціативу та відповідальність.

Інтелектуальної комунікативності – це здатність класу швидко і легко знаходити спільну мову, приходити до спільної думки чи приймати єдину позицію. Учні задоволені своєю здатністю розуміти один одного з півслова. Взаєморозуміння приносить радість і почуття комфорту. Думка кожного уважно вислуховується та спонукає до активного обговорення різних точок зору.

Психологічного клімату – переважання того чи іншого психологічного настрою, ступінь психологічної захищеності кожного учня, реакція на успіхи та невдачі, прагнення до спілкування.

Оцінка рівня розвитку окремих якостей і характеристик здійснювалася за п'ятибальною шкалою: 5 – якість сильно виражена, проявляється постійно; 4 – проявляється постійно, але не сильно; 3 – не дуже проявляється; 2 – проявляється протилежна негативна якість; 1 – сильно проявляється протилежна негативна якість.

Обробка та інтерпретація результатів відбувалася за сумою балів за всіма виявленими якостями.

Таблиця 5

Рівні розвитку малої групи (межі опрацювання результатів)

| Рівні розвитку колективу | Сума балів за всіма якостями |
|-----------------------------|------------------------------|
| Високий рівень розвитку | 180-220 |
| Достатній рівень розвитку | 140-179 |
| Середній рівень розвитку | 100-139 |
| Недостатній рівень розвитку | 60-99 |

За результатами проведеної роботи було визначено, що 8-й клас має середній рівень розвитку колективу (122 бали), а 9-й клас – достатній рівень розвитку (142 бали). Аналізуючи результати за різним якість ми дійшли висновку про те, що у 8-му класі найнижча оцінка направленості групової активності (26 з 55 балів), а найвища – психологічного клімату (34 з 55 балів). У 9-му ж класі школярами найбільш високо оцінена інтелектуальна комунікативність (39 з 55 балів), а всі інші мають приблизно однакові результати (по 34 – 35 балів). Отримані дані були підтверджені результатами інших методик.

Вивчення шкільного класу як малої групи та встановлення її психолого-педагогічних характеристик (спрямування активності; інтелектуальної комунікативності, психологічного клімату, організованості, внутрішньогрупової взаємодії, групової свідомості) було проведено також у ході спостереження, анкетування старших підлітків, співбесід з класними керівниками.

Методика перехресного опитування включала в себе анкетування, опитувальники для школярів та інтерв'ю з класними керівниками.

До змісту інтерв'ю входили питання щодо визначення наявності малих груп школярів в середині класу, їхньої кількості та складу, ціннісної спрямованості, стилю спілкування між групами, способів розв'язання конфліктів. Результати інтерв'ю використовувалися для співставлення з відповідями учнів на аналогічні питання опитувальника.

Крім спільних питань, до опитувальника для школярів входили питання про неформальних лідерів та щодо солідарності членів малої групи.

Аналіз отриманих емпіричних даних виявив, що більшість восьмикласників вважають свої класи не дружними.

Причини цього були зафіксовані у наступних відповідях:

- «Всі дуже різні»;
- «Кожен сам за себе»;
- «Не допомагають один одному»;
- «Пліткують».

Тільки 15% опитаних школярів вважають клас дружним час від часу (залежно від ситуації).

У своїй більшості, за оцінкою підлітків, шкільні класи є недружними і не можуть характеризуватися як колективи. Це підтверджується конкретними відповідями по класам. Так, на запитання «Чи вважаєте Ви свій клас дружним?» відповідь «ні» була отримана: у 9-А- 100%, у 9-В-70%, у 8-В-80%. Лише учні 8 – Б класу вважають свій дружним на 80%. Аналіз загальної ситуації за її різними параметрами у цьому класі показав вирішальну роль у згуртованості та мікрокліматі класу класного керівника, який живе інтересами своїх учнів і знайшла до кожного з них індивідуальний підхід, а клас об'єднує спільними цікавими справами.

Відповідаючи на запитання «Чи є у вашому класі різні групи учнів, які постійно спілкуються між собою?» та «Скільки таких груп у твоєму класі?» підлітки під поняттям «група» розуміли об'єднання із 3 – х і більше осіб. А об'єднання із 2 – х осіб (діада) до уваги не брали.

У кожному класі, за визначенням учнів та їхнім розумінням «групи», є по 2-3 групи із 3 – х осіб, які дружать чи постійно спілкуються. Проте, в анкетах учні одного класу називають різну кількість груп або вказують, що така інформація їм не відома. Даний факт вказує на існування тимчасових, нестійких малих груп, в яких ще не сформовані норми та групові цінності, що підтверджується і результатами соціометрії.

Аналіз стилю спілкування учнів 9 – х класів, за результатами відповідей на запитання анкети, вказують на наявність конфліктів, бійок, використання ненормативної лексики. Так, на запитання «Чи знаєш ти приклади ворожнечі між різними групами школярів? У чому вона виявляється?» зустрічаємо відповіді «Вона виявляється у знущанні, бійках, сварках». Подібні відповіді учнів засвідчують відсутність толерантності, довіри, солідарності у кращому, груповій конструктивній взаємодії. Відсутність позитивного психологічного клімату особливо спостерігається в учнів на загальній успішності учнів класу.

Метою інтерв'ю з класними керівниками було оцінити соціально-педагогічну ситуацію в класах, виявити малі групи всередині них, їх ціннісну спрямованість та проблеми, що виникають у класних формальних групах.

Найперше, нас цікавило, за оцінкою кожного з класних керівників, наскільки їхній клас є дружним чи недружним та які причини такої ситуації. Жоден класний керівник не відмітили, що її клас є дружним колективом. Серед причин такої ситуації були названі наступні: агресивність та вороже ставлення один до одного, відсутність єдності, дружніх відносин, різний соціальний статус, рівень вихованості тощо.

Також ми запитували у класних керівників про наявність малих груп у класі, їх кількість, склад, причини групування. Було з'ясовано, що у кожному класі існують малі групи по 3-4 учня, їх склад переважно одностатевий. Серед причин такого групування були названі наступні: «вигода», «спільні інтереси», «схожість характерів». Цікаво, що одні керівники зазначали відсутність будь-якої ціннісної спрямованості таких груп, а інші головною цін-

нісною спрямованістю називали «проведення вільного часу», «ствердження у колективі».

Окремий блок наших питань до класних керівників стосувався конфліктів між малими групами, в чому вони проявляються, які їх причини і як вони вирішуються. Проаналізувавши відповіді ми відзначили, що конфлікти дуже поширене явище в класах, проявляються вони здебільшого у бійках, істериках, галасі. Основними причинами конфліктів були названі: агресивність та ревності. Конфлікти вирішуються переважно мирним шляхом з втручанням класного керівника та батьків.

Не зважаючи на те, що класні керівники не могли назвати клас дружним колективом, однак вони відзначили атмосферу взаємодопомоги та довіри всередині малих груп.

Ми з'ясували чи є лідери в класі та який вплив вони мають на ситуацію в класі. З'ясували, що лідери відрізняються неадекватною, девіантною поведінкою. Вони зазвичай фізично розвинені, хитрі, розумні. Відповідно такі лідери переважно негативно впливають на клас.

На питання : «Які проблеми для класного керівника створюють малі групи школярів у класному колективі?» – відповіли: «вони порушують процес навчання (зривають уроки)», «порушують норми поведінки (бійки, сварки)», «заважають згуртованості класу».

Думку про те, що класи, як правило, «недружні» підтвердили і класні керівники.

Конфлікти між групами, на думку учнів, виникають не часто, хоча за результатами опрацювання всіх відповідей їх наявність визначають третина опитаних (33%). Їх причинами називають:

- Плітки (3,3%)
 - Особисті образи, неповагу (10%)
 - Різні інтереси та точки зору (10%)
- З цією думкою погодились і вчителі.

Найбільше проблем викликало питання щодо вияву солідарності в групі – 89% учнів не розуміють цього поняття, або тлумачать його викривлено.

Зафіксовано неоднозначне ставлення школярів до лідерів та сприйняття такими окремих учнів у класах – воно як позитивне, так і негативне. У своїх відповідях учні 7-х, 8-х та 9-х класів вказують, що авторитет мають як ті підлітки, які гарно навчаються, займаються спортом, розбираються у моді, техніці або музиці, так і ті, які відрізняються силою, мають високий матеріальний статус. Помічена тенденція, що в 9-х класах більш авторитетними є саме такі школярі. Відчувається, що ставлення до таких лідерів оцінене страхом.

Більшість учнів (63%) не змогли визначитися з наявністю в класі неформальних лідерів або тих якостей, які могли б сприяти формуванню авторитету у середовищі ровесників. А з тих, хто дав відповідь на це питання, визначили такі лідерські якості:

- «Сильний, його бояться» (9%);
- «Розумний» (18%).

У відповідях анкет один учень назвав себе лідером тому, що «вміє організувати всіх», а інший написав, що він «сам собі лідер і не збирається слухати ще когось».

З метою групування, як свідчать відповіді, змогли визначитися 72% респондентів. Більшість відповідей були такі:

- «Щоб було на кого покластися в складний момент»;
- «Щоб було з ким спілкуватися»;
- «Розповісти таємниці і попліткувати».

Ціннісними орієнтаціями груп були названі:

- Спільні інтереси (3,3%);
- Гроші, авторитет (3,3%)

Всі інші учні (84%) не змогли визначитися з цим питанням, або сказали, що в їхній групі ніяких цінностей немає (10%).

В основу методики «Спрямованість особистості» (Б. Басса) закладені можливості виявлення реакцій школяра на запропоновану ситуацію, що пов'язана з діяльністю або іншими школярами та дозволяє визначити основну життєву позицію, групову спрямованість школяра: на себе, на завдання або на спілкування. В результаті діагностики можна робити висновок про домінування тієї чи іншої спрямованості. Проаналізувавши отримані відповіді ми отримали наступні результати:

«Спрямованість на себе» – такі школярі займаються переважно собою, ігноруючи інших і завдання, що мають виконати. Вони характеризуються як агресивні, недовірливі, ревниві, напружені, дратівливі, тривожні, консервативні, з недостатнім самоконтролем, можуть суперничати – виявили 32% школярів.

«Спрямованість на спілкування», що свідчить про прояв великого інтересу школяра до колективної діяльності, але по суті він не робить жодних дій для здійснення завдань групи. Він бажає симпатії й дружби, залежний від групи, відрізняється недостатньою автономністю, чекає турботи з боку інших, їхнього тепла, не має агресивних тенденцій – виявили 21 % школярів.

«Спрямованість на завдання» – школярі зацікавлені виконувати свою роботу якнайкраще. Незважаючи на свої особисті інтереси, вони будуть охоче співробітничати з колективом, якщо це підвищить продуктивність групи. У колективі вони щосили прагнуть відстоювати свою думку, яка є правильною і корисною для виконання завдання. Такі школярі самостійні й рішучі, вольові, завзяті, холодні й нетовариські, тверезі й радикальні, не потребують жодної допомоги, агресивні, здатні суперничати, спокійні, фізично й інтелектуально розвинені – виявили 47 % школярів.

Було з'ясовано, що 23% віддають перевагу безпосередньому спілкуванню з однолітками. Ці дані підтвердилися при запитанні «Як ви любите проводити

вільний час?». Основні заняття – прогулянки, прослуховування музики, гра на комп'ютері тощо.

З метою уточнення взаємин особистості і групи та узагальнення отриманих даних було застосовано «Методику оцінки відносин підлітка з класом» як таку, що дозволяє виявити три можливих типа сприйняття індивідом групи. При цьому в якості показника типу сприйняття виступає роль групи в індивідуальній діяльності суб'єкта сприйняття.

ТИП 1. Індивід сприймає групу як перешкоду своїй діяльності, або ставиться до неї нейтрально. Група не представляє собою самостійної цінності для індивіда. Це виявляється в уникненні від спільних форм діяльності, переважання індивідуальної роботи, в обмеженні контактів. Цей тип сприйняття індивідом групи можна назвати *«індивідуалістичним»*.

ТИП 2. Індивід сприймає групу як засіб, який сприяє досягненню тих чи інших індивідуальних цілей. При цьому група сприймається і оцінюється з точки зору її корисності для індивіда. Віддається перевага більш компетентним членам групи, здатним надати допомогу, взяти на себе рішення складної проблеми чи слугувати джерелом інформації. Даний тип сприйняття індивідом групи можна назвати *«прагматичним»*.

ТИП 3. індивід сприймає групу як самостійну цінність. На перший план для індивіда виходять проблеми групи та окремих її членів, спостерігається зацікавленість як в успіхах кожного члена групи, так і групи в цілому, прагнення внести свій вклад в групову діяльність.

Виявляється потреба в колективних формах роботи. Цей тип сприйняття індивідом своєї групи може бути названий *«колективістським»*.

На основі трьох описаних гіпотетичних «типів» сприйняття індивідом своєї групи була розроблена спеціальна анкета, яка виявляє переважання того чи іншого типу сприйняття групи у досліджуваного індивіда.

В якості похідного «бланку» суджень при розробці анкети був використаний список з 51 судження, кожне з яких відображає певний тип сприйняття індивідом групи (а саме формальної групи – шкільного класу).

Згідно отриманих даних:

- у 33% восьмикласників переважає індивідуалістичний характер спілкування з групою;
- 60% мають колективістське сприйняття групи, а 7% – прагматичне;
- у 23,4% дев'ятикласників переважає індивідуалістичний характер спілкування з групою;
- 52% мають колективістське сприйняття групи, а 24,67% – прагматичне.

В результаті аналізу відповідей за даною методикою школярів столичної загальноосвітньої школи ми виявили, що:

- 37% підлітків, які мають індивідуалістичний тип сприйняття групи, сприймають групу як перешкоду своєї діяльності або ставляться до неї нейтрально; група не являє собою самостійної цінності для школяра, що

проявляється у відхиленні від спільних форм діяльності, у перевазі індивідуальної роботи, в обмеженості контактів у класі;

- 39% підлітків, які мають прагматичний тип сприйняття групи, сприймають групу як засіб, що сприяє досягненню тих або інших індивідуальних цілей; група ними сприймається й оцінюється з погляду її «корисності» для них; перевага віддається більше компетентним членам групи, здатним надати допомогу, взяти на себе рішення складної проблеми або послужити джерелом необхідної інформації;

- 24% підлітків, які мають колективістичний тип сприйняття групи, сприймають групу як самостійну цінність; на перший план у школяра виступають проблеми групи й окремих її членів; зацікавленість як в успіхах кожного члена групи, так і групи в цілому; прагнення внести свій внесок у групову діяльність; характерна потреба в колективних формах роботи.

З метою визначення рівня конфліктності школяра у групі був проведений тест «Рівень конфліктності особистості». Високий рівень конфліктності показали 29% школярів (Високий рівень конфліктності може стати джерелом дискомфорту у групі, що надалі призведе до усамітнення розладів поведінки тощо окремих членів цієї групи, які стають для інших подразниками або зачинниками конфліктів). Середній рівень конфліктності виявили у 46% школярів. Низький рівень конфліктності показали 25% опитаних школярів.

Про високий рівень конфліктності у класі також свідчать результати аналізу відповідей школярів на питання анкети: «Чи виникають конфлікти між малими групами?». Серед основних причин виникнення конфліктів школярі відмічають:

- різні погляди на одну ситуацію;
- непорозуміння з однокласниками;
- жарти та насміхання.

Однак, на питання: «Чи бувають конфлікти між членами вашої групи?» діти відповідали, що рідко сперечаються і відмічали дружність своєї групи.

Привертає увагу розподіл відповідей на питання про норми та правила у малих групах. За результатами: 53% школярів зазначили, що не мають чітко визначених правил і норм, але віддають перевагу принципу «триматися разом», «один за всіх і всі за одного».

З метою самооцінки по заздалегідь заданих якостях особистості, вибір яких був обумовлений цілями дослідження, школярам було запропоновано «Методика вивчення самооцінки якостей особистості (Т. Дембо-С. Рубінштейн). В основу методи покладалося шкалування.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| + | + | + | + | + |
| - | - | - | - | - |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Рис. 4.1. Шкали для виявлення рівня самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейна.

Матеріалом для дослідження слугував ряд шкал висотою 100 мм, що умовно позначають прояв різних якостей особистості (див. 4.1 Цифри 1 – 5 замінюються оцінними параметрами, обраними для кожного школяра індивідуально).

Згідно інструкції необхідно школярам необхідно було позначити своє місце на кожній зі шкал згідно самооцінки в параметрах знаку «+» – максимальна успішність та знаку «-» – мінімальна успішність.

Відповідно до інструкції учні і до запропонованих прикладів якостей (напр.: «здоров'я») за власною самооцінкою визначали на шкалі стан свого здоров'я.

Міра самооцінки членів малих груп школярів визначалася відповідно до умовної розбивки шкал на відрізки щодо п'ятибальної системи. При цьому один розподіл на шкалі рівнявся 0,5 бала. Виходячи з цього підраховувався середній бал самооцінки. Відповідно до методики «Нормальною», «Середньою» самооцінкою прийнято вважати самооцінку із середнім балом 2.5 і трохи вище; «Високою» – із середнім балом 4-5; «Низькою» – із середнім балом у діапазоні 0-2.5.

Виявлений високий рівень конфліктності у класному колективі та низький рівень самооцінки окремих учнів спонукав до більш глибокого з'ясування причин подібного і джерел тривоги саме у підліткових групах. З цією метою було застосовано методику на виявлення рівня тривожності, а саме «Шкалу тривожності», розроблену за принципом побудови «Шкали соціально-ситуаційної тривоги» Кондаша.

Згідно інструкції школярам було запропоновано ситуації, з якими вони часто зустрічаються у житті, та позначити їх певними цифрами від 0 до 5.

Методика включала ситуації трьох типів:

- 1) ситуації, пов'язані зі школою, спілкуванням із вчителями;
- 2) ситуації, що актуалізували уявлення школярів про себе;
- 3) ситуації міжособистісного спілкування.

Відповідно і види тривожності, що виявляють за допомогою даної шкали, позначені як «шкільна», «самооцінна», «міжособистісна».

Види тривожності

| <i>Вид тривожності</i> | <i>Номер пункту шкали</i> |
|------------------------|-----------------------------|
| Шкільна | 1,4,6,9,10,13,16,20,25,30 |
| Самооцінна | 3,5,12,14,19,22,23,27,28,29 |
| Міжособистісна | 2,7,8,11,15,17,18,21,24,26 |

Отримані результати інтерпретуються як показники рівнів відповідних видів тривожності, показник по всій шкалі – як загальний рівень тривожності.

На підставі даних підрахунку загальної суми балів окремо по кожному з розділів шкали й по шкалі в цілому було з'ясовано, що:

- 35% учнів-восьмикласників мають високий рівень шкільної тривожності;
- 42% – за самооцінною шкалою;
- 35% – за міжособистісною шкалою;

Загалом третина учнів 9-х класів має загальний високий рівень тривожності.

- 52% мають високий рівень шкільної тривожності;
- 45% – за самооцінкою шкалою;
- 47% – за міжособистісною.

В тих класах, де був зафіксований найвищий рівень тривожності школярів для поглибленого з'ясування ситуації та визначення стану агресивності у малих групах окремих її членів нами було примінено методику «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенка).

Агресивність, яка по суті є ні що інше як свідоме прагнення спричинити шкоду іншому – це риса характеру, яка виражається у ворожому відношенні до людей, до тварин, до навколишнього світу. Агресивними називають такі дії і таке відношення людини, яке, будучи ворожим, у той же час не викликане будь-якими об'єктивними причинами, не може бути виправдане обставинами, що склалися, або міркуваннями морального чи юридичного характеру, зокрема необхідністю самооборони або захисту інших людей.

Тривожність (готовність до страху) – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості, що формується в силу порушення форм особистісного та міжособистісного спілкування. Це, так би мовити, результат взаємодії особистості і навколишнього середовища. Іншими словами – це індивідуальна психологічна особливість, що полягає у підвищеній схильності відчувати занепокоєння у певних життєвих ситуаціях. Автори книги «Адаптація дитини до школи» С. Максименко і О. Главник вважають, що тривожність розвивається внаслідок наявності у дитини внутрішнього конфлікту, що може бути викликаний наступними причинами: суперечливими, неадекватними, негативними вимогами. Це в більшій або меншій мірі може впливати на поведінку підлітка у групі. Представлена методика являла собою перелік певних психічних станів. Ми пропонували підліткам відмітити на шкалі ступінь прояву у них того чи іншого стану. У результаті примінення методики нами було виявлено:

- за шкалою «тривожність»: високий рівень виявили – 36% респондентів; середній рівень – 43%; низький рівень – 21%;
- за шкалою «агресивність»: високий рівень виявили – 33% респондентів, середній рівень виявили – 45% респондентів, низький рівень виявили – 22% респондентів.

Зважаючи на актуальну потребу підлітків у спілкуванні з однолітками, з метою визначення міри їх ізолюваності від інших, ми застосували методику «Експрес-діагностика рівня соціальної ізолюваності особистості» (Д. Рассела, М. Фергюссона). За її даними було виявлено наступне:

- високий рівень ізолюваності мають 24% підлітків;
- середній рівень – 39% підлітків;
- низький рівень – 37% підлітків.

Такі дані свідчать про те, що майже третина опитаних школярів почувається самотніми, за їхніми висловлюваннями «не потрібними», «їх не люблять», «їм ні з ким товаришувати». Якщо цю групу школярів об'єднати з тими, хто має середній рівень ізолюваності (а це значить, що й вони час від часу мають ті ж самі страхи і переживання), то у дітей підліткового віку в повній мірі не відбувається задоволеності в одній із найбільш актуальних соціальних потреб – потреби у спілкуванні з ровесниками. Що може свідчити як про певні егоїстичні настрої у підлітковому середовищі, так і про існуючі проблеми у встановленні, підтримуванні та розширенні соціальних контактів, які можуть бути спричинені як рівнем самооцінки особистості (завищеної чи заниженої), так і рівнем їх комунікабельності.

Результати вивчення психолого-педагогічних характеристик малої групи старших підлітків, їх узагальнення дозволили зафіксувати певні **тенденції**:

1. Досліджувані малі групи старших підлітків мають достатній потенціал та позитивне ставлення до групової діяльності, активності, співпраці та спільної творчості (96 %). Така тенденція відповідає віковим особливостям старших підлітків та пояснює їх природне прагнення до задоволення потреби у спілкуванні й взаємодії. Проте, школярі не у повній мірі його реалізують і не намагаються прикласти зусилля для цього.

2. Зафіксовано, що у членів груп не чітко визначена мета внутрішньогрупової діяльності. Групу об'єднують, скоріше, схожі цілі кожного окремого його члена. Найважливіша з них – це навчання. У старших підлітків недостатньо розвинена (не сильно проявляється) ціннісна спрямованість діяльності (60 %). У своїх шкільних справах (святах, екскурсіях, виховних годинах) учні не ставлять перед собою суспільно-корисні цілі. Змістом міжособистісної взаємодії та комунікації членів групи є розваги, спортивні вподобання, техніка, музика, мода. Групи характеризуються відсутністю стійких інтересів та внутрішньо групових зв'язків, що підтверджують результат соціометрії.

3. На емоційно-ціннісній ставлення членів малої групи один до одного, до інших малих груп вказують відповіді на запитання анкети «Інтелектуальна комунікативність» та спостереження за характером їх спілкування. У своїй більшості досліджувані групи не однотайно оцінюють своє місце серед інших груп (1 із 6 класних груп). Усі члени груп не сильно прислухаються до думок товаришів і приходять до спільного судження.

4. При оцінці фактів і подій оточуючого життя в групі існують різні судження, іноді протилежні – вони слугують основним джерелом конфліктності. Рівень конфліктності і формальних малих групах (класах) значно вищий, ніж у неформальних малих групах. Це можна пояснити більшою узгодженістю інтересів і позицій, більшою взаємозацікавленістю.

5. Більшість членів групи критичні зауваження з боку інших членів групи сприймають недоброзичливо, що призводить до конфліктів, іноді бійок.

6. Конфлікти тривають не довго. Спостерігається, що не всі члени груп осмислюють та дотримуються групових норм і правил.

7. У досліджуваних групах переважає мажорний, доброзичливий, загальний, психологічний клімат. Учні виявляють бажання приймати участь у творчій діяльності. Проте, прагнення до спільних переживань, подій, життєвих явищ, успіхів або невдач групи та окремих однокласників проявляється не виражено (не сильно).

8. У складних ситуаціях учні байдуже ставляться до проблем один одного. Результат опитування та спостереження за спілкуваннями старших підлітків показали, що у емоційно напружених ситуаціях школярі можуть вдаватися до взаємних звинувачень.

9. Позитивне є те, що члени досліджуваних груп мають потенціал до стримування своїх почуттів, коли цього вимагають інтереси справи. Наведені факти вказують на нестабільність психологічного клімату та недостатність емоційної єдності.

10. Аналіз організованості та здатності до групової діяльності засвідчує, що підлітки і старшокласники готові до вибору організаторів, лідерів для різних видів діяльності. Учні усвідомлюють, що для участі у спільній діяльності необхідно мати певні ділові якості.

11. Підлітки визначають, що кожна група має здібних організаторів, які можуть представляти їх інтереси. Однак, такі школярі часто самі прагнуть уникнути колективних справ і відповідальності за них.

12. Стійких інтересів, норм, ціннісних установок у неформальних малих групах не виявлено, що свідчить про несформованість їх як колективу.

4.3. Особливості розвитку групової свідомості малих груп школярів

В оцінці особливостей сформованості групової свідомості у школярів ми виходили з наступних принципових позицій:

- групова свідомість завжди є суспільним продуктом (С. Рубінштейн);
- колективна свідомість – це завжди групова свідомість, але групова свідомість – не завжди виявляється колективною;
- групова свідомість не виходить по цілям діяльності за межі групи;
- групова свідомість – це усвідомлення групою свого існування як окремої спільності і тих факторів, які її об'єднують, свого соціального оточення, місця в ньому, спільних цілей і завдань групи, засобів самозбереження;

Групова свідомість може виявлятися у різних характеристиках: в усвідомленні членів однієї групи себе як «Ми» і єдності їхніх ціннісних орієнтацій; у вироблених групових нормах і правилах функціонування групи; у прийнятті групових рішень; взаємній готовності членів групи допомагати одне одному

і готовності захищати групу, а також у груповому егоїзмі (переважанні інтересів групи над інтересами окремих її членів), груповому індивідуалізмі («ми кращі») і груповому натиску на тих членів групи, які в чомусь прагнуть вийти за межі прийнятого в групі. Як явище, групова свідомість виникає в результаті ідентифікації членів групи з групою свого членства і знаходить своє вираження у ціннісних орієнтаціях групи, групових відносинах, спільних інтересах, у груповій активності.

Умовами, що сприяють розвитку групової свідомості у малій групі можна вважати наступні:

1) привабливість членства у даній групі, що сприяє готовності прийняти групові норми і цінності;

2) наявність авторитетного лідера, який може згуртувати навколо себе і нав'язувати групі свою точку зору та контролювати поведінку її членів;

3) закритість групи від зовнішнього контролю, критики і впливу з боку інших груп;

4) переконаність членів групи у правильності власної думки, оцінних судженнях і позиції;

5) груповий тиск на незгодних членів групи (може виявлятися як тиск більшості на меншість; у формі маніпулювання, примушування, а також санкцій – механізмів покарання за порушення групових норм і правил чи недотримання позиції групи, її вимог – наприклад, зобов'язання до виконання певної волі групи під страхом фізичного покарання, насилля чи бойкотування. (В останні роки у шкільному житті досить поширені явища. Жорстокість санкцій підтверджується численними фактами побиття і каліцтва жертв групового насилля, які учасники розправи самі ж знімають на мобільні телефони і, з бажання похизуватися своїм впливом, показують у середовищі ровесників чи викладають у мережі Інтернет. По виявленню подібних фактів порушуються кримінальні справи, однак показовим для сучасності можна вважати те, що агресори (ті, хто знущався), як правило, не усвідомлюють міру своєї відповідальності, а демонструють переконаність у заслуженості жертвою нанесеного покарання);

6) невпевненість окремих членів групи у тому, як їх сприймають інші, а тому готовність підігравати більшості;

Характерними ознаками групової свідомості визначаються ті, які визначають і її параметри як феномену. Це:

- ілюзія невразливості (яка ґрунтується на переконаності у своїй могутності як групи, її силі. Особливо яскраво виявляється на прикладі груп підлітків з ризикованою поведінкою);

- груповий раціоналізм (намагання пояснювати групову поведінку тими причинами, які працюють на користь групи, навіть, якщо вони неправдиві);

- переконаність у моральній непогрішності (сприйняття себе як зразків високої моралі, що дозволяє виправдовувати будь-які, навіть неморальні

вчинки. У шкільному середовищі це особливо яскраво проявляється по відношенню до більш слабких (фізично, у навчанні) однокласників, які не входять до стихійних малих груп і здебільшого знаходяться у ситуації ізолюваних, знехтуваних);

- стереотипне, недоброзичливе ставлення до інших малих груп, переконаність у своїй «кращості» (виявляється у змагальності, конкуренції, протистоянні, що супроводжуються конфліктами і розбірками);

- групові санкції по відношенню до тих членів групи, які не дотримуються групових норм.

Феномен групової свідомості виявляється також у такій моделі поведінки членів групи, як конформність (податливості до тиску групи, що виявляється у змінній поведінці, установках, оцінних ставленнях – у відповідності до народної мудрості: «З ким поведешся, того й наберешся»).

Отже, групову свідомість визначають найбільш впливові члени малої групи, здебільшого, неформальні лідери.

Керуючись вищезазначеним у ході дослідження були примінені ті методи, які дозволили ці висновки наповнити конкретним змістом. Особливе місце було відведено довірливим бесідам, анкетуванню, методиці незакінчених речень.

Насамперед, вивчалася думка самих школярів про те, якою вони уявляють малу групу в ідеалі. Проаналізувавши відповіді, отримали опис ідеальної малої групи: «Головне не ображати один одного, проводити вільний час разом. Група має бути дружна, надійна, вірна і міцна, де тільки гарні ввічливі та добрі друзі. Без лідерів».

Показові відповіді було отримано на прохання закінчити таке речення: «Твоя група стане кращою, якщо...?». Отримані відповіді були наступними: «змінити лідера»; «всі будуть довіряти один одному»; «будемо завжди поруч»; «нас буде більше у групі»; «не будемо сваритися».

Нас цікавило, як самі школярі визначають основний зміст діяльності своєї групи. З'ясувалося, що переважна більшість малих груп не має ніякої спільної діяльності («просто гуляємо»), на другому місці визначилась «спортивна» діяльність, на третьому – ігрова (Як правило, гра в комп'ютерних клубах чи у комп'ютерній мережі).

За результатами ранжування відповідей на питання анкети «Що ти в своїх друзях цінуєш найбільше?», найбільш важливим виявились товариськість, дружба, вміння спілкуватися (~ 50%), чесність, вихованість (~ 40%), доброта (~ 30%), сила (~ 15%), також було отримано і такі одиничні відповіді, як «розум», «краса», «веселощі» тощо. Отже, школярі найбільшою мірою цінують те, що знаходиться у сфері міжособистісних стосунків: їх хвилюють питання дружби, товаришування, вірності. Разом з цим діти називали, що їм найбільш не подобається в поведінці однокласників. Для більшості опитуваних це: злість, бійки, сварки, жорстокість у ставленні до інших.

Більшість вважає лідерами учнів, які сильні, підтримують в потрібний момент, виховані та добре навчаються. Хоча класні керівники зазначали, що лідерами є школярі неадекватні, з девіантною поведінкою. На наш погляд, таку розбіжність можемо пояснити тим, що немає критичного ставлення до лідера.

Причинами групування 34% школярів називають можливість поспілкуватися, 45% – загальні інтереси, 21% – проведення вільного часу.

З метою виявлення рівня групової свідомості, розуміння змісту та сутності базових соціальних цінностей малих груп, старшим підліткам було запропоновано відповісти на такі запитання: «Як ти розумієш зміст понять: «довіра», «солідарність», «авторитет», «толерантність»? «Яке із понять є для тебе найважливішим?» та навести приклади із життя класу про наявність між учнями таких взаємовідносин, які, на їхню думку, найбільшою мірою відповідають їх змісту.

Аналіз отриманих відповідей дозволив зробити наступні висновки:

1. Не змогли сформулювати зміст та сутність понять «довіра», «солідарність», «авторитет», «толерантність» 15% старших підлітків. Відповіді відсутні.

2. Абсолютно відсутнє розуміння запропонованих понять у 27% опитуваних. Так, наприклад, «довіру» вони описали як повагу до батьків, рису характеру, взаємозв'язок, розкриття таємниць; «солідарність» – як «людина, яка гарно одягнена», «людина, яка знає кому допомогти», взаємоповагу, спільну справу, «вихованість», «авторитет» – як «людина, яка багато працює», думку і ставлення до себе, посаду, «толерантність» – як «людина, яку жаліють», «розумна людина».

3. У більшості учнів (58%) спостерігається поверхове, не чітке усвідомлення сутності і змісту базових соціальних цінностей малої групи. Типовими є такі розуміння:

- *Довіри* як «довірення своїх секретів», «довіра своїм друзям», «покладання на когось»;

- *Солідарності* як «один за всіх і всі за одного», «підтримка», «повага один до одного»;

- *Авторитету* як «прикладу для наслідування», «лідера», «людини, якій можна довіряти»;

- *Толерантності* як «добре відношення до всіх».

4. Більшість учнів замінюють зміст одного поняття іншим: довіра – повага; солідарність – взаємодопомога, вихованість; авторитет – довіра, повага; толерантність – людяність, ввічливість.

5. Лише 2% старших підлітків описали «довіру» як «взаємне почуття захищеності», «впевненість у надійності іншого»; 28% – толерантність, як «терпиме ставлення до думок і дій іншого»;

6. Розгорнуто описали запропоновані базові соціальні цінності лише 2% старших підлітків. Більшість учнів дали короткі, стислі відповіді.

7. Навели приклади прояву довіри, солідарності, авторитету, толерантності в житті класу лише 4% старших підлітків.

8. Найважливішим поняттям для старших підлітків є «довіра». На неї вказано 5% учнів. Інших відповідей не було.

Подібні результати були отримані і за методикою «Незакінчених речень». Аналіз суджень школярів свідчить про те, що переважна більшість не розуміє цих понять. Так, лише окремі школяри давали визначення, що толерантність – це «терпимість, доброта, повага до інших»; солідарність – це «коли людина солідарна з іншими, готова до їх підтримки»; авторитет – це «коли людина щось робить і за це її люблять інші люди»; довіра – це «коли друзі довіряють тобі; коли ти віриш людині; коли можна довіряти таємниці; комусь довіряєш щось зробити і він робить це; довіряти іншим як собі; коли ніхто не бреше; якщо можна довірити машину, дитину».

9. Виявлено, що більшість членів групи у своїй діяльності орієнтуються на власні індивідуальні інтереси, рідко взаємодіють в тому напрямі, який принесе користь всій групі у цілому.

10. Перемоги або невдачі групи та його членів, складні ситуації не впливають на інтегрованість і цільність групи, що вказує на недостатність солідарності.

11. Рівень розуміння змісту і сутності базових соціальних цінностей досить низький, а самі розуміння часто викривленими.

12. У нестабільних малих групах школярів, а також діадах, відсутні чіткі норми і правила групи взаємодії, здебільшого вони стосуються порядності взаємин.

13. У довготривалих неформальних малих групах є свої групові норми, вони відображають ієрархію взаємин (безумовний авторитет неформального лідера), верховенство інтересів групи над індивідуальними інтересами її членів, обов'язковість дотримання групових рішень і санкції за порушення, високий рівень солідарності.

14. Аналіз відповідей старших підлітків на запитання анкет та бесід свідчить про те, що більшість з них (96%) позитивно ставиться до групової діяльності, визначає її як важливий чинник об'єднання учнів класної групи, спосіб самореалізації й задоволення потреб. 86% опитаних виявили бажання бути включеними у спільні справи із однокласниками, 14% старших підлітків відмовилися б взяти участь у запропонованій цікавій справі, колективній творчій діяльності. Причинами такого уникнення можуть бути як відсутність можливості самореалізації у класній групі так і відсутність реалізації потреби у визнанні.

15. Серед пріоритетних умов за яких школярі виконували б групову роботу є, насамперед, організація творчої діяльності, врахування їх спільного

інтересу, забезпечення участі всіх учнів класу, наявність взаємоповаги, можливості висловити власну думку, самореалізуватись, відсутності конфліктів та упередженого ставлення.

16. Способом задоволення зазначених потреб у сучасних підлітків є створення віртуального середовища (завдяки Інтернет технологій), у якому існує віртуальна група, створене віртуальне спілкування, визначена роль і статус кожного з членів такої умовної групи.

17. Проте, серед основних форм виховної роботи у школі перевага віддається бесідам, диспутам, класним годинам, що підтверджено результатами опитування дітей.

Разом з тим, за результатами анкетування старші підлітки визначають цікавим для себе ті форми виховної роботи, які дозволяють активно діяти та пізнавати, а не пасивно слухати. До таких форм роботи 97% школярів відносять екскурсії, подорожі, свята. Лише 3% респондентів вказали колективні творчі справи та проекти, що свідчить про відсутність у більшості школярів інформації та досвіду проектної (активної) діяльності та досвіду активної міжособистісної взаємодії під час групової діяльності.

18. Аналіз стану виховної роботи у загальноосвітніх закладах та відповідей старших підлітків на запитання про їх участь у виховних заходах свідчить про недостатнє залучення школярів до різнобічної діяльності попри їх прагнення. Так, постійно і досить часто беруть участь у позаурочних заходах 29,3% опитаних, не досить часто, рідко – 5%, не беруть участі – 15,5%. Участь школярів у виховній роботі носить епізодичний характер: для хлопчиків це переважно спортивні змагання, для дівчат – підготовка до шкільних свят. Звернення до практики та анкетування свідчить також і про те, що у школі ініціатором виховних справ є вчитель, а підліткам відводиться пасивна роль виконавця, що не відповідає їх віковими особливостями і потребам. За таких умов школярі позбавлені можливості обирати особистісно значущу діяльність, творити, самостійно приймати рішення, тобто бути само реалізованими у своїй творчості і активності.

4.4. Педагогічні умови конструювання у малих групах школярів досвіду позитивних відносин і соціально-ціннісної діяльності

Технологію конструювання виховного процесу по формуванню базових соціальних цінностей у малих групах школярів можна представити як єдність конструювання змісту і діяльності, спрямованих на формування в них соціально-ціннісного мислення і соціально ціннісної діяльності, які б позитивно збагачували дозвіллеву і емоційну сферу, соціальний досвід, практичні уміння конструктивної соціальної взаємодії школярів. В основу співвіднесення змісту і діяльності покладалося осмислення можливостей школярів і механізмів розвитку у них соціального досвіду, школи, напрацьованого

досвіду включення дітей і молоді у суспільно-корисну працю та результатів експерименту щодо стану розвитку малих груп у шкільному середовищі і сформованості в них таких соціальних цінностей, як авторитет, довіра, толерантність, солідарність.

З огляду на отримані експериментальні дані в основу формувального етапу експерименту було покладено припущення про те, що ефективність формування базових соціальних цінностей у малих групах сучасних школярів може досягатися за наступних педагогічних умов:

- усвідомлення сутності базових соціальних цінностей, їх морально-етичного змісту;
- достатнього осмислення членами груп соціальних настанов, групових норм і рольових очікувань;
- оптимізації групових комунікацій і психологічного мікроклімату на засадах духовності і пошуку балансу у вияві «Я» відносно «Інших»;
- збагачення позитивного досвіду соціальної взаємодії шляхом спрямування малих груп на конструктивну і соціально-значущу соціально-ціннісну діяльність;
- профілактики соціальних відхилень у поведінці школярів.

Позитивне самовизначення зростаючої особистості потребує педагогічної підтримки, за якої дитина сама повинна включатися у процес самозміни як самовдосконалення. Проте це можливо тоді, коли вона буде розуміти себе, свої потреби і свої можливості, а також потреби інших людей, які її оточують. Яким чином це можливо досягти? У зв'язку з цим можна говорити про кілька шляхів, а саме:

- необхідно розвивати рефлексивні потреби дітей;
- сприяти зверненню їх пізнання на самих себе, на власний внутрішній світ;
- включати їх у такі види діяльності, в яких є можливість сповна відчувати і радість, і переживання, зрозуміти переваги таких відчуттів, якщо вони поділяються іншими;
- допомогти побачити наслідки власної добродійної діяльності, досягнень, конструктивного спілкування;
- виховувати чуйність до інших, їхніх потреб і переживань;
- розвивати творчий потенціал, потребу позитивного самовираження;
- навчати толерантності.

Набуті у процесі педагогічної підтримки такі особистісні досягнення дитини можуть слугувати передумовами її вибіркового ставлення до членства в малих групах, тобто входження тільки до тих, які також будуть носіями позитивного і конструктивного.

Провідна роль у самовизначенні та становленні соціального досвіду особистості належить діяльності. Вона являє собою і спосіб, і умову, і форму вираження ціннісних пріоритетів.

З педагогічної точки зору проблема самореалізації є надзвичайно актуальною для дітей підліткового віку. Вона тісно пов'язана із самовизначенням, яке розкривається як процес і результат усвідомленого вибору особистості своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. Найважливішими ознаками соціального самовизначення особистості є активність, здатність до самостійного вибору і відповідальності. Саме завдяки їм відбувається пізнання себе, довкілля та процес соціального дозрівання особистості, який відображається у різних видах продуктивної діяльності.

Підлітки шукають опори у просторі таких зовнішніх соціальних оцінок їх особистості, які б співпадали з їх самооцінкою. І нерідко знаходять у різних неформальних об'єднаннях, маргінальних групах, які мають різноманітну орієнтацію, сповінують різні цінності, в основному, контрнормативні. Спроби ж вилучити дитину із такого соціального оточення, як правило, не мають успіху або супроводжуються великими труднощами як для батьків, педагогів, інших зацікавлених осіб, так і для самих дітей, адже вони чинять цьому великий супротив, оскільки знову бояться втрати свою соціальну опору. Якщо суспільство, зокрема сім'я, школа не пропонують повноцінної заміни (у контексті задоволення базових потреб особистості), вони терплять поразку у своїх намаганнях. Підліток віддає перевагу неформальній групі з асоціальною орієнтацією, навіть якщо він там не має особливого авторитету – адже уже сам факт приналежності до неї дозволяє задовольнити потребу у зовнішньому підтвердженні самооцінки за рахунок тих підлітків, які не є членами такої групи. У крайніх варіантах це задоволення досягається шляхом вияву агресії і жорстокості, які принижують і примушують до підкори інших підлітків, забезпечують йому «авторитет».

Провідна роль у становленні соціального досвіду, як і у самовизначенні, також належить діяльності. Вона являє собою і спосіб, і умову, і форму вираження соціального досвіду. Соціальний досвід завжди є результатом взаємодії з довкіллям, навчання і виховання. Проте, оволодіти соціальним досвідом – це значить не тільки засвоїти просто сукупність інформації, знань, навичок, зразків, а володіти тим способом діяльності і спілкування, результатом якого він виступає. Участь у соціальних благодійних проектах створює для цього унікальні можливості.

Сучасна соціальна педагогіка також стверджується в позиції про те, що виховання дитини не повинне замикатися в рамках одного середовища, зокрема школи чи сім'ї. Його завдання – бути відкритим до життя з усіма складнощами і проблемами та забезпечити педагогічно організований соціальний простір дозрівання особистості. Адже виховання – це один із сегментів соціалізації і ігнорування інших впливів соціуму неминуче надає цьому процесу «лабораторного» характеру. Спілкуючись з різними вразливими категоріями людей, на яких спрямовуються соціальні проекти, діти більш глибоко пізнають

реальне життя, навчаються розуміти і враховувати причини і наслідки різних явищ соціального життя, а також вчинків і поведінки.

Соціальний досвід завжди є результатом взаємодії з довкіллям, навчання і виховання. Проте, оволодіти соціальним досвідом — це значить не тільки засвоїти просто сукупність інформації, знань, навичок, зразків, а володіти тим способом діяльності і спілкування, результатом якого він виступає.

Педагогічно організовані обставини і відносини, які передбачають включення дітей у процес соціальної взаємодії, пошук рішень, пов'язаних з власним життєвим сенсом і самовизначенням, прийнято називати ситуаціями соціального досвіду.

Ситуація соціального досвіду дозволяє зрозуміти виховання як невід'ємну складову соціального життя дитини і побачити реальний взаємозв'язок соціалізації і виховання. Він чітко прослідковується, наприклад, у тому, що дитина, особливо мала, пізнаючи світ, вступає у взаємодію з оточуючим середовищем, як правило, імпульсивно, часто неусвідомлено, регулюючи свої дії і вчинки вже набутими навичками соціальної взаємодії та реакціями дорослих, які вона сприймає або як санкції, або як заохочення. Роль виховання (вихователя) в ситуаціях соціального досвіду полягає у необхідності сумісного конструювання певного простору на основі базових життєвих цінностей, в якому б проявлялась «самість дитини», а також у тому, щоб допомогти дитині осмислити ці ситуації і свої вчинки, визначити в них типове і знайти аналогії щодо уявлень про майбутній результат її дій, викликати переживання з приводу цих дій і сформувати до них необхідну мотивацію. підтримувати в учнів віру в себе, свої сили і, за висловленням В. Сухомлинського «бажання бути хорошими»; культивувати хороші традиції колективу (шкільного, класного). За А. С. Макаренка, саме в колективі, особливо «первинному» (малій групі) є можливість чітко усвідомити і пережити, що таке норма, правило поведінки, як співвідноситься «моє» і «наше».

Накопичення соціального досвіду у дитини відбувається трьома взаємопов'язаними шляхами:

- 1) спонтано (вроджені здатність адаптації до умов оточуючого середовища);
- 2) стихійно (дитина з раннього дитинства включається у процес соціальної взаємодії, досить активно всотує в себе впливи оточуючого середовища і засвоює приклади різних моделей поведінки в різних ситуаціях);
- 3) виховання (в результаті цілеспрямованого процесу навчання, розвитку, нормативного виховання).

Соціальний досвід школяри набувають у контексті наступних процесів:

- засвоєння знань, навичок і умінь, накопичення обширної соціальної інформації і в результаті різноманітної діяльності;
- виконання різних соціальних ролей, засвоєння моделей поведінки;

- у процесі спілкування з людьми різного віку, у контактах з різними соціальними групами, субкультурами, носіями різних цінностей;
- розширення соціальних зв'язків і системи ставлень, засвоєння установок, цінностей, символів.

Таким чином, соціальний досвід, з одного боку – результат взаємодії особистості з оточуючим її світом, з іншого – він завжди проектується власною індивідуальною активністю у цій взаємодії. Тому важливу роль у становленні соціального досвіду належить соціальним відносинам дитини, в яких вона співвідносить себе з дійсністю. Завдання педагога полягає в тому, щоб мінімізувати негативний вплив стихійного джерела накопичення соціального досвіду школярів.

Механізм становлення соціального досвіду дитини Л. Божович розкриває у контексті феномену соціальної ролі особистості і її тісного взаємозв'язку з поняттями «позиція» та «очікування».

Ще С. Рубінштейн доводив, що людина особистісно активна і завжди сама створює собі умови свого життя і свої життєві відносини. В якості їх складових він називав три: до предметного світу, до інших людей, до самої себе.

Як ми переконалися, педагогічне конструювання соціального досвіду може відбуватись в різних типах спеціально організованих ситуацій, зокрема:

- ситуації переживання і осмислення соціального досвіду у взаємодії з дітьми-сиротами і позбавленими батьківського піклування, які з об'єктивних причин були вилучені з біологічних сімей, влаштовані у притулки для неповнолітніх, інституалізовані у заклади інтернатного типу; з дітьми, які мають вроджені вади фізичного розвитку чи зазнали травм, що позбавили їх можливості відвідувати школу; з самотніми людьми похилого віку; з ветеранами війни і праці; з тяжкохворими;
- ситуації переживання і осмислення ставлення до себе (через виявлені факти і проблеми життя тих людей, які опинилися у складних життєвих ситуаціях, стали безпомічними);
- ситуації переживання і осмислення ставлення людей до своїх проблем, допомоги інших у їх розв'язанні.
- ігрові ситуації (програвання уявних ситуацій та того, щоб діти могли в них досягти (наприклад, гра «Якби я був...»). У вербальних варіантах – за запропонованою умовною фабулою, наприклад: «Як би я був на місці...» та ін.;
- ситуації вибору – в реальних умовах ситуація самовизначення в соціумі передбачає вибір між власними інтересами та інтересами інших;
- ситуації рольової дії – *імітаційно-ігрові дії* – для молодших школярів, в яких виявляється не тільки їх соціальний досвід, а й вільна соціальна творчість; для старших підлітків і старшокласників – програвання в ролях різних життєвих колізій; *виконання соціальних ролей* помічників, вірних і дбайливих друзів.

Звичайно, у соціальному житті неможливо все схематизувати і звести до конкретних шаблонів і прямого навчіння – реальне життя завжди пропонує нестандартні ситуації, а тому важливо навчати умінню виходити з них творчо і конструктивно, так, щоб не зашкодити нікому з учасників конкретної соціальної взаємодії.

У ситуаціях формування соціального досвіду членів малих груп школярів і їх найближчого оточення досить чітко прослідковуються три лінії взаємодії:

- 1) безпосередньо між дітьми у системі «школяр – школяр»;
- 2) між педагогом і учнями;
- 3) між батьками і дітьми

Взаємодія прослідковується з різним ступенем їх включеності в соціальні середовища і життєві ситуації, а також залежності від середовища навчання і проживання, їх спрямованості на інтереси дитини.

Кожна з названих ліній завжди присутні у конструюванні соціального досвіду дитини, проте не завжди бувають узгодженими. Якщо, скажімо, школяр отримує позитивні переживання в кожній з ліній взаємодії, то він невимусовно, природно сприймає соціальні ідеї та цінності як власно значимі. Якщо ж узгодженості в них немає, дитина не отримує чітких орієнтирів у різних колах соціальної взаємодії. В цьому разі також є небезпека вироблення кількох систем цінностей – декларованої та реальної, вибір яких щодо дотримання у реальному житті регулюється корисливими інтересами.

Конструювання позитивного соціального досвіду щодо міжособистісної взаємодії має кілька рівнів:

1) утворюється навколо знання про те *«що робити»* (про свої потреби і потреби тих людей, які входять до кола соціальної взаємодії; про власні можливості; про шляхи конструктивної взаємодії; про сутність і зміст авторитету, довіри, солідарності і толерантності і можливості їх прояву і закріплення у малих групах; про можливі наслідки власної і групової дії). Він постійно збагачується, але ніколи не буває повним, оскільки невичерпним є світ знань і потреби людей у їх засвоєнні.

2) утворюється навколо знання про те, *«як робити»* (спілкуватися, щоб не образити; допомагати, щоб не принизити; емоційно підтримувати; надавати конкретну допомогу). Пов'язаний з формування «вторинного знання» у процесі спілкування – *«як роблять інші»* – це включення до власного досвіду досвіду інших, але за умови, якщо дія (досвід) інших емоційно забарвлений і цим зачіпає дитину, викликає інтерес, страх, тривогу, подив тощо. (На жаль, практика шкільного навчання, в основному, традиційно сповідує принцип готового знання, тому величезні масиви інформації не можуть у такому вигляді стати досягненням у соціальному досвіді сучасних дітей).

Відомо, що накопичення соціального досвіду дитини можливе не у вській діяльності. Для цього необхідні спеціальні педагогічні умови, такими можуть бути:

- опора на дитячі враження повсякденного життя, їх порівняння і осмислення;
- виховання на основі прикладів життєвих ситуацій, зміни звичних обставин її життя, діяльності чи спілкування;
- стимулювання соціальної активності і особистої зацікавленості дитини в розумінні нею соціальної значимості результатів своєї діяльності і набутого соціального досвіду;
- створення ситуацій соціального досвіду шляхом залучення їх до добродійної діяльності;
- включення в активне дійство, пов'язане з плануванням діяльності, обговоренням варіантів участі, відповідальності, з організацією самоконтролю і здійснення самооцінки;
- безпосереднє включення дітей у різні види творчої і продуктивної діяльності з урахуванням їхніх індивідуальних інтересів і здібностей;
- створення ситуацій успіху;
- розширення соціального досвіду з орієнтацією на перспективу соціального розвитку.

Одним із продуктивних методів формування позитивного соціального досвіду міжособистісної взаємодії у малих групах школярів, як показало дослідження, є метод соціальних проектів, зокрема їх розробки і реалізації.

Участь у соціальних проектах дозволяє підліткам реалізувати свої актуальні потреби щодо самовизначення і самореалізації саме у контексті соціально-ціннісної діяльності, у малій групі однодумців (референтній групі), відчуті не тільки комфорт узгодженої командної, колективної діяльності, а й виявити власну ініціативу та активність, ствердитись у своїй компетентності, підвищити власну самооцінку і заслужити справжній авторитет, набути позитивного досвіду соціальної взаємодії.

4.5. Виховний потенціал добродійних соціальних проектів у комплексному формуванні базових соціальних цінностей малих груп школярів і профілактиці соціальних відхилень у поведінці.

Ідея використання проектів не є принципово новою в світовій педагогіці. Метод проектів виник ще на початку XX століття в США. Його називали також методом проблем і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії і освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем В. Кілпатріком. Дж. Дьюї та його колеги пропонували будувати навчання на активній основі та були впевнені, що освіта має базуватися не на тих знаннях, які дитині стануть у пригоді колись у майбутньому, а на тому, що дитині потрібно саме сьогодні, на проблемах його реального життя. Метою впровадження методу проектів В. Кілпатрик вважав виховання людини, що вміє працювати, постійно проявляючи свою

ініціативу, ставить собі масштабні практичні завдання й уміє їх виконувати. Він проголосив основним завданням школи виховання вільних громадян, яке має складатися з системи цільових проектів. В. Кіппатрик вважав надзвичайно важливим зацікавити дітей в здобутті знань, які можуть і повинні згодитися їм в житті. Для цього необхідна проблема взята з реального життя, знайома і значима для дитини, для вирішення якої їй необхідно використати отримані знання та здобувати нові знання [120]

У школах США, Великої Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів ідея методу проектів Дж. Дьюї набула широкого поширення і популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем довкілля у спільній діяльності школярів. Згодом ідея методу проектів зазнала достатньої еволюції. Народившись з ідеї вільного виховання, у наш час проектування стає інтегрованим компонентом системи освіти. [120].

До кінця XX століття в Україні проектування у навчально-виховній практиці не використовувалось. Як засіб виховання воно набуло широкого розповсюдження на початку XXI століття в результаті діяльності міжнародних організацій, які розробляли і поширювали освітні проекти. Як різновид проектної діяльності все більшої популярності набувають соціальні проекти. На думку О. Яременко, практика розробки і реалізації соціальних проектів прийшла в Україну із Заходу. Така організація роботи має всі ознаки прогресивного явища, оскільки «...забезпечує концентрацію зусиль і ресурсів на чітко визначених цільових групах клієнтів; локалізацію діяльності у визначених часових і географічних межах; застосування специфічних методів втручання відповідно до особливостей цільових груп; переважну орієнтацію на результати (проміжні й кінцеві), які можна виміряти об'єктивно» [139].

Різні аспекти соціальної проектної діяльності стали предметом дослідження вітчизняних науковців: проектна діяльність у школі, реалізація ідеї неперервної проектної освіти учнівської молоді (М. Голубченко, В. Логвін, І. Єрмаков), управління проектами (Л. Батенко, О. Загородніх, В. Ліщинська), виховний потенціал соціальних проектів (Т. Алексєєнко), визначення основних підходів до моделювання соціальних проектів (А. Капська, В. Вареніч, А. Годлевська), розробка та впровадження соціальних проектів (О. Безпалько, М. Бабкіна, Т. Семігіна), моніторинг та оцінка ефективності соціальних проектів (О. Яременко, О. Артюр, О. Балакірева).

У книзі «Соціальна педагогіка: мала енциклопедія» за заг. ред. І. Зверєвої соціальний проект визначається, як «сконструйоване соціальне нововведення, мета якого – створення, модернізація чи підтримка в середовищі матеріальної або духовної цінності, яке має просторово-часові й ресурсні обмеження та вплив якого на людей позитивний за своїм соціальним значенням» [127].

У визначенні В. Лукова, «соціальне проектування – це конструювання індивідом, групою чи організацією дій, спрямованих на досягнення соціально значимої мети та локалізованих за місцем, часом та ресурсами» [104].

Сучасні науковці, як різновид соціальних проектів, виокремлюють учнівські соціальні проекти. За визначення, наведеним у книзі «Соціальна педагогіка: словник-довідник» учнівські соціальні проекти – це «вид соціальних проектів, розробниками і реалізаторами яких виступають учні різних типів загальноосвітніх закладів і різного віку, спрямовані на вивчення історії і культури народу, захист довкілля і поліпшення екологічної ситуації, благодійну допомогу тим, хто її потребує: особам з особливими потребами, дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, ветеранам війни і праці, хворим, тим, хто перебуває на військовій службі чи у місцях позбавлення волі тощо» [128].

Учнівські соціальні проекти є одним з ефективних методів формування соціальних цінностей підростаючої особистості, перевагами якого, на думку М.І. Бабкіної, є те, що «...учні навчаються і діють у мікросоціальному середовищі, отримують практичні навички, мають можливість перевірити теоретичні надбання на практиці. Учнівська соціальна проектна діяльність здійснюється як у процесі навчання, так і в спеціально організованій позакласній та позашкільній роботі учнівської молоді» [22].

Власний внесок кожного з виконавців проекту надає значимості його участі в проекті, дозволяє на конкретних справах переконатися у власній спроможності вирішувати проблеми своєї громади та згуртовувати навколо їх вирішення небайдужих громадян, знаходити партнерів. Проектна діяльність допомагає школярам включатися в активну соціальну дію, оволодіти здатностями через розвиток власних здібностей змінювати навколишній світ.

Оскільки реалізація учнівського соціального проекту потребує спільних зусиль учасників проекту та партнерів, проект виконує об'єднавчу функцію та згуртовує учнів, педагогів, батьків, органи місцевого самоврядування, урядові структури, засоби масової інформації на вирішення важливих для громади проблем. Проект вчить його виконавців виробленню громадянської позиції, прийняттю узгоджених рішень, формує почуття спільної відповідальності.

Участь в учнівських соціальних проектах відкриває для школярів ті сумні сторінки життя, які часто приховані від них. Досліджуючи проблеми громади, школярі мають можливість побачити і зрозуміти, як тяжко живуть самотні люди літнього віку, як не вистачає любові і тепла дітям-сиротам, якими самотніми почуваються діти з обмеженими можливостями, як необхідна допомога і підтримка хворому товаришу, наскільки потребують захисту та відродження довкілля і екологія, пам'ятники архітектури та мистецькі цінності.

Допомагаючи тим, хто цього потребує, учні відчувають себе не сторонніми спостерігачами за бурхливим життям, а активними його учасниками,

вчатися відчувати чужий біль, розрізняти добро і зло, бути небайдужими до тих, кому потрібна увага і підтримка, правильній орієнтації в різних життєвих ситуаціях. Співучасть і співпереживання є важливою умовою перетворення здобутих знань та переконань на конкретні добродійні вчинки. В даній ситуації учнівський соціальний проект є інструментом розв'язання існуючих життєвих проблем.

Успішним досвідом організації соціальної проектної діяльності школярів є Всеукраїнський благодійний проект «Добро починається з тебе», який вже чотири роки реалізує Міжнародний благодійний фонд «Україна 3000» у партнерстві з Інститутом проблем виховання НАПН України та за активної участі працівників лабораторії соціальної педагогіки.

В рамках проекту щорічно проводиться Всеукраїнський конкурс учнівських соціальних проектів за трьома умовно визначеними напрямками: соціальних, екологічних, культурологічних.

Соціальні проекти спрямовуються на розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем. Екологічні – на охорону навколишнього середовища, озеленення, відродження лісових зон та парків, допомогу безпритульним тваринам. Культурологічні – на вивчення історії рідного краю, збереження історичних пам'яток, відродження народних ремесел, організацію творчих експедицій з метою збирання народних пісень та обрядів тощо. По своєму змісту вони є прикладом соціально-ціннісної діяльності школярів різного віку, які здійснюються у складі малих груп.

Проекти вражають різноманітністю та оригінальністю, різноплановістю тем і цільових груп. Зупинимось на їх прикладах.

У Тернопільській загальноосвітній школі №21 учні зреалізували макропроект «Твори добро». Це масштабний проект змішаного спрямування. Він мав різну тематичну спрямованість – соціальну, культурологічну, профорієнтаційну, соціально-правову. До його виконання були залучені школярі і їхні батьки, до яких долучилися також вихованці Бережанської виховної колонії державного департаменту України з питань виконання покарань у Тернопільській області. Така діяльність об'єднала інтереси вихованців не лише до цікавої творчої роботи, а й до розв'язання певних соціальних проблем, які мають значення для дітей-сиріт, їх однолітків, рідних. Макропроект «Твори добро» складається з 18 окремих різноспрямованих проектів. Вихованці колонії запропонували проект «Промінчик добра», у ході реалізації якого зробили і подарували розписані гіпсові янголи у Тернопільський дитячий будинок дитини. Також вони виготовили стільчики дітям-сиротам Тернопільського обласного будинку дитини та будинку сімейного типу «Тростянець», а їхнє вміння в'язати гачком, спицями дало можливість зробити на ці маленькі стільчики м'які накидки. Така діяльність сприяла перевихованню неповнолітніх колонії через творення добра для інших.

Учасники проекту «Сяйво життя» допомагають дітям-сиротам. Проект «Тепло сердець» створений задля піклування про самотніх людей похилого віку. Учасники проекту «Факти часу» створили шкільну телекомпанію та презентували документальний фільм «Свій шлях до істини», в якому школярі, спільно з вихованцями Бережанської колонії, розкривають цінність і значимість людського життя та відповідальність за свої вчинки. Шкільне музично-дизайнерське кафе «Гостинний двір» запрошує дітей-інвалідів зі школи-інтернату на безкоштовні солодкі столи. Учасники проекту «Скарбниця роду» досліджують історію вишиванок та українських народних костюмів. У проекті «Щоб мрії збувалися» діти, разом із Тернопільським центром зайнятості, створили Довідник центрів професійної реабілітації інвалідів та Путівник-порадник для вихованців Бережанської колонії щодо працевлаштування після звільнення. Заходи по збереженню довкілля та пропаганди дбайливого ставлення до природи відображенні у проектах «Екосвіт» і «Віконечко в природу».

Школярі Сумської загальноосвітньої школи №4 реалізують проект «Допомога онкохворим дітям». Для цього вони створили волонтерський загін і допомагають маленьким пацієнтам онкогематологічного відділення Сумської обласної дитячої клінічної лікарні, даруючи їм радість спілкування з однолітками. У вільний час відвідують маленьких пацієнтів, влаштовують для них у відділенні святкові заходи, вітають з днем народження; проводять різноманітні благодійні акції по збору коштів для допомоги пацієнтам лікарні.

Школярі Таращанської районної гімназії «Ерудит» у ході реалізації проекту «Рекреаційно-меморіальна зона «Меморіал пам'яті» у м. Тараща Київської області» створюють «Меморіал пам'яті», який знаходиться в яру, де восени 1941 року були розстріляні близько 500 жителів с.Таращі (переважно єврейської національності), військовополонені та місцеві активісти. У повоєнні роки на місці захоронення був влаштований пам'ятний знак і частково облаштована територія. Але про це місце вже давно ніхто не дбав, і з часом воно занепало, ставши пристанищем для соціально- небезпечних верст населення. Учасники проекту вирішили впорядкувати територію цього місця і створити меморіальну зону, яка б розповідала мешканцям і гостям с.Таращі її історію. Вони проводять пошукову роботу з відновлення інформації про загиблих та обставин їх загибелі, привертаючи увагу місцевих жителів до потреби вшанування загиблих та бережливого ставлення до місця їх поховання. Задля впорядкування території діти звернулися до послуг спеціалістів із ландшафтного дизайну, які допомогли правильно її оформити, щоб вона стала місцем духовного збагачення людей, прояву в них співчуття та милосердя.

Учні Черкаської спеціалізованої школи №28 реалізують проект «Ніхто не забутий, ніщо не забуте...». Діти віднайшли місцевих ветеранів війни та записали їхні спогади часів війни і повоєнних років. Так народилася «Книга пам'яті». Школярі також допомагали людям літнього віку, інвалідам. Вони залучали ветеранів до виховної роботи у школі.

Члени шкільного літературно-краєзнавчого гуртка «Білі плями» Добропільської школи №4 з поглибленим вивченням окремих предметів реалізували проєкт «Повернення в степи донецькі» спрямований те, щоб відкрити широкий громадськості ім'я і творчість Миколи Федоровича Чернявського (1868–1938) – українського поета, який народився у с. Октябрьське Добропільського району. На основі сучасних мультимедійних технологій створили електронну версію шкільного музею поета, зробили про нього відеофільм, розповсюджували зібрані матеріали на уроках, позакласних заходах, в Інтернеті.

Проєкт «Вишивка – цілюща вода духовної криниці української жінки» учнів Боромлянської школи Тростянецького району Сумської області спрямований на відродження вишиванок. Завдяки дослідницькій діяльності малих груп школярів було створено альбом поколінь, який у трьох розділах («Діти», «Батьки», «Бабусі») умістив світлини родин учнів, які одягнуті у вишитий одяг від початку XX століття до сьогодні; віднайдено речі – родинні реліквії, а зі слів батьків, бабусь, прабабусь записано історію їхнього створення. На заняттях гуртка «Школа майстринь. Абетка мистецтва», який веде місцева майстриня української вишивки, школярі були залучені до участі у майстер-класах. Також, школярі створили агітбригади і виступили у сільських школах, у храмах сіл Білки, Поляне, Кам'янка, Гребениківка, де презентували вишивки дітей. Кожному храму передана вишита серветка від Боромлянської школи. У лютому 2011 року в школі відбулося свято «Над світом українська вишивка цвіте», де працювала виставка, на якій були представлені 106 робіт у розділах «Святині мого роду», «Секрети майстерності», «Вишивка палітра». На виставці працювали екскурсівники, які оповідали відвідувачам історію створення кожної роботи.

Проєкт «Сучасна зелена архітектура в навчальних закладах освіти м. Антрацит Луганської області» здійснили учні антрацитівських шкіл, які відвідують еколого-натуралістичний центр учнівської молоді. За його результатами була створена базова колекція квітково-декоративних рослин і рослин дикої флори для зовнішнього і внутрішнього озеленення, яка використана при прикрашенні територій шкіл.

Члени волонтерського клубу «Теплі долоньки», який працює в Антрацитівській школі №4 у ході реалізації проєкту «Сквер відпочинку «Райський куточок» для людей похилого віку» заклали в сквері алею і квітники для мешканців місцевого будинку-інтернату, а також на шкільній ділянці виростили і передали для них овочі.

Школярами Одеської початкової школи №54 в рамках проєкту «Природа має на меті добро» здійснено заходи щодо збереження і впорядкування зелених насаджень, виготовлення та влаштування штучних гніздувань і годівниць, підгодовування тварин взимку, придбання корму для притулку бездомних тварин. Для них стали традиційними екологічні суботники, трудові десанти з благоустрою пришкольної території, із залученням батьків та громадськості. Під час відвідування Одеського зоопарку постійно проводились

благодійні рейди «Подарунки для тварин». У рамках проекту була виконана велика кількість міні-проектів, серед яких – благодійний маршрут «Стежками доброти», «Повернемо Землі її красу», «Вирости собі друга», «Ця дивовижна ялинка», «Подаруємо школі квіти», «Стань митцем Чорного моря», «Одеса – краща квітка на Землі» та інші.

В рамках благодійних проектів проводилися найрізноманітніші акції: «Добру відкриваються серця», «Пам'ять не скресне», «Притулок для братів наших менших», «Допоможи немовляті», «До ліжка хворої дитини», «Подаруй дитині радість», «Вони чекають на турботу», «Краплини народної пам'яті», «Від серця до серця», «Подаруй дитині іграшку», «Зробіть крок до ближнього з любов'ю», «Від усієї душі», «Духовні скарби рідного краю», «Не залишайся байдужим», «Пісні та легенди рідної землі», «Подаруємо нове життя Храму Святого Миколая», «Квіти біля Божого Храму», «Хай росте деревце», «Збережемо планету для нащадків», «Посади дерево», «Кришталеві джерела села Луково», «Де вода тече – там край життя і краси», «Ковток повітря», «Малі річки великого степу потребують нашої допомоги», «Чисті джерела нашої місцевості», «Шукаємо добрі руки», «Нехай людина добро приносить, бо світ навколо любові просить», «Допоможемо! На нас чекають!», «Твоє добре серце», «На крилах добра» та багато-багато інших.

Дослідження досвіду реалізації проектів школярами показало, що учнівські соціальні проекти не мають обмежень щодо їх учасників. Приймати участь у проектах може кожна дитина шкільного віку, яка виявила до цього бажання. Залучення школярів до благодійної діяльності, їх згуртованість навколо спільної справи, сприяли згуртуванню малих груп і шкільних колективів, розвивали колективну співтворчість і співпрацю, гуманістичну свідомість, формували активну громадянську позицію і відповідальну поведінку кожної групи та її членів.

У процесі реалізації соціальних проектів учні ефективно засвоюють життєві й соціальні ролі, мають можливість раціонально поєднувати теоретичні знання і практичні дії при вирішенні конкретних життєвих проблем.

Отже, учнівські соціальні проекти можна розглядати як соціально-педагогічну технологію, спрямовану на формування соціальних цінностей учнівської молоді, життєвих компетентностей, виховання гуманістичних і громадянських, моральних і духовних цінностей, важливий інструмент становлення найновіших форм співпраці школярів, педагогів, громадськості.

4.6. Рівні сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів у динамічних характеристиках.

Оцінка рівнів сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів здійснювалась на основі трьох критеріїв: групової свідомості, внутрішньогрупової і міжгрупової взаємодії, групової діяльності.

Шляхом аналізу станів сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів до і після експериментальної роботи, а також у

контрольних групах було зроблено висновки щодо їх динаміки, а також того, як включення учнів у процес соціально-ціннісної діяльності комплексно впливає не тільки на групові, а й особистісні характеристики членів малих груп.

Контрольні зрізи робилися на прикладі малих груп школярів великих міст (Києва та Одеси), а також приміської зони (міст супутників Києва Київської області), що дозволило представити результати у порівняльному аналізі.

За отриманими результатами встановлено, що:

- у своїй більшості, учні малих груп, що брали участь у реалізації соціальних проєктів, є дружними та мають високий рівень довіри один до одного.

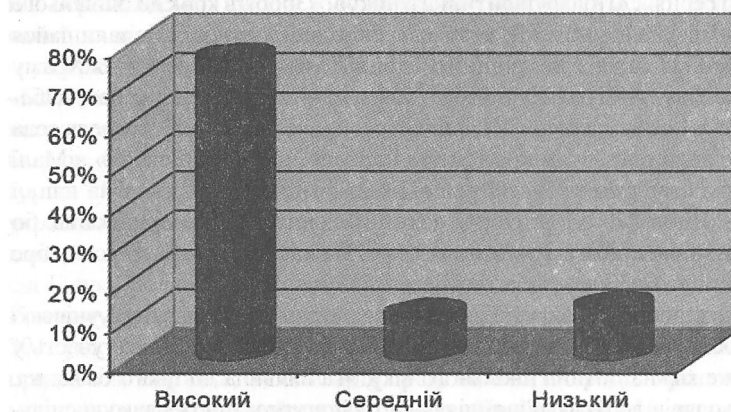


Рис. 4.2. Рівень сформованості довіри між членами малих груп приміської зони.

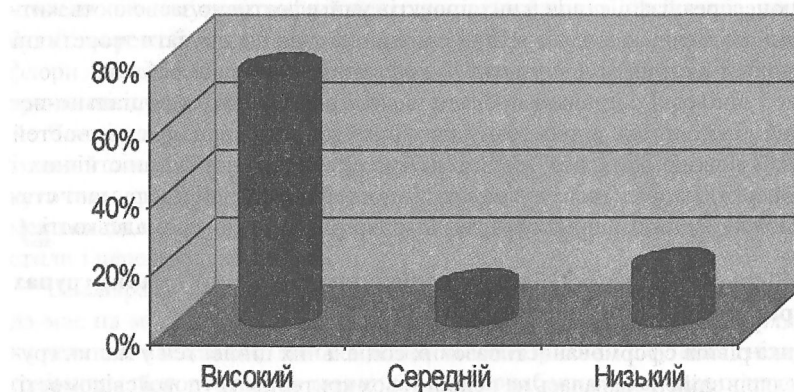


Рис. 4.3. Рівень сформованості довіри між членами малих груп великого міста.

Як бачимо з представлених діаграм, рівень довіри між членами малих груп школярів, об'єднаних спільними цілями доброчинної діяльності, досить високий : 76% – у маленькому містечку, та 74% – у приміській зоні. Різниця між рівнями сформованості довіри є незначною – 2%.

Відповіді на запитання «Чи є у вашій групі ті, хто користується найбільшим авторитетом?» розподілилися наступним чином:

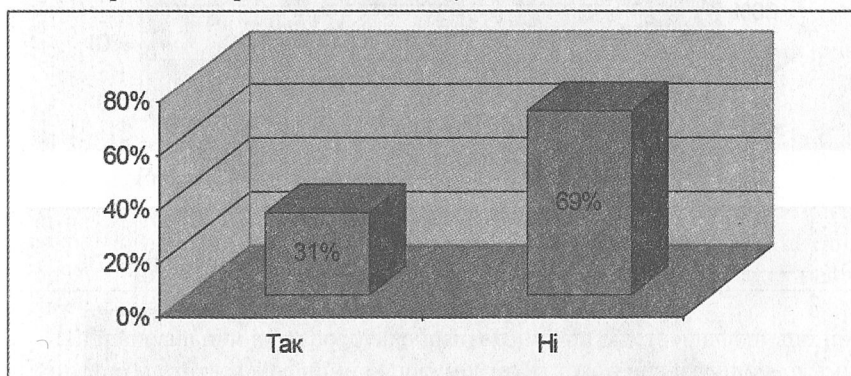


Рис.4.4. Відповіді членів малих груп приміської зони.

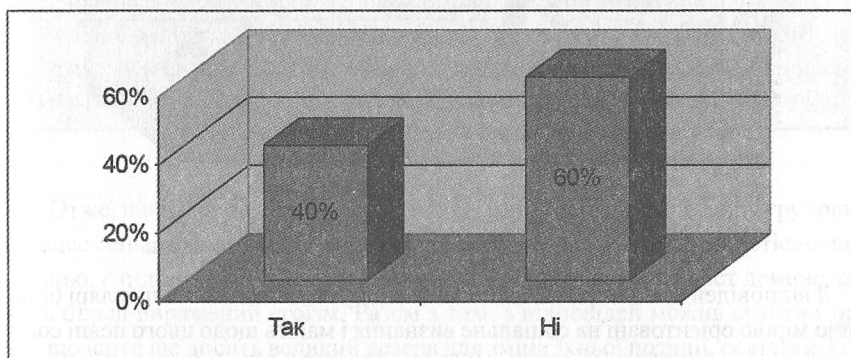


Рис.4.5. Відповіді членів малих груп великого міста.

Такими авторитетними було визнано формальних і неформальних лідерів. Найбільш авторитетними лідерськими якостями школярі визначили: «готовність завжди допомогти, захистити», «вміння вислухати і прийняти думку і позицію іншого», «повага до товаришів», «чуйність», «чесність», «доброта», «високі розумові та організаторські здібності», «висока відповідальність», «вміння керувати групою, організувати групу на виконання конкретної справи».

З числа тих членів малих груп, які відповіли, що їхня група не має лідера, пояснили, що «у групі всі рівні» (82%).

На запитання до членів малих груп: «Чи хотів би ти бути лідером?» ми отримали відповіді:

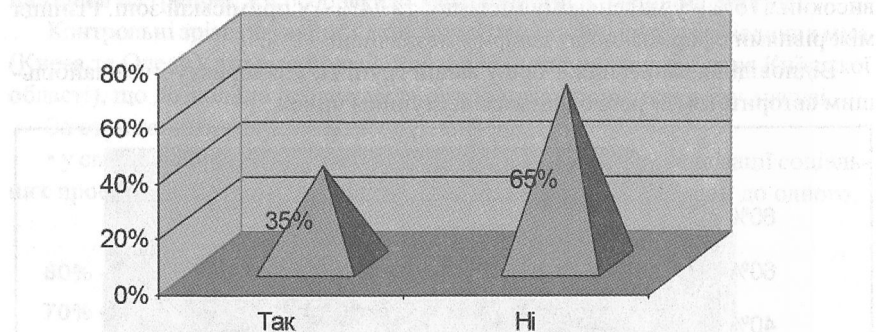


Рис.4.6. Відповіді членів малих груп приміської зони.

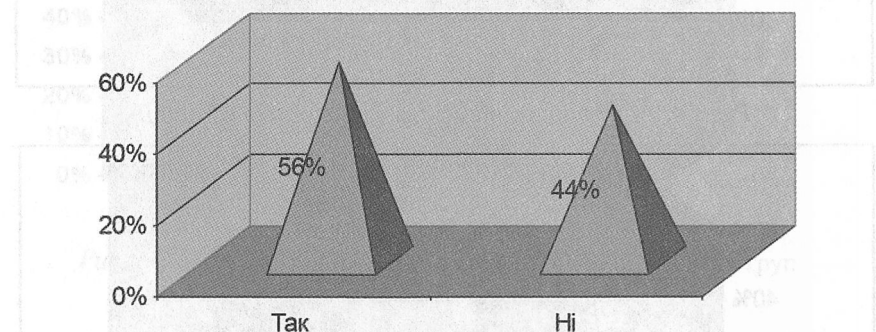


Рис.4.7. Відповіді членів малих груп великого міста.

З відповідей можна зробити висновок, що у великих містах школярі більшою мірою орієнтовані на соціальне визнання і мають щодо цього певні соціальні очікування. У малих містах рівень соціальної ініціативи значно нижчий.

З метою визначення рівня сформованості такої базової соціальної цінності малої групи як **солідарність**, ми звертали увагу на готовність школярів до діяльності в інтересах групи, їх уміння узгоджувати різні підходи та погляди задля спільної діяльності, на здатність членів груп відмовитися від власних інтересів заради колективної справи, а також на вміння співпрацювати у команді. Показовою у цьому контексті можна вважати відповідь на запитання: «Чи готові ви відмовитися від власних інтересів заради колективної справи?»:

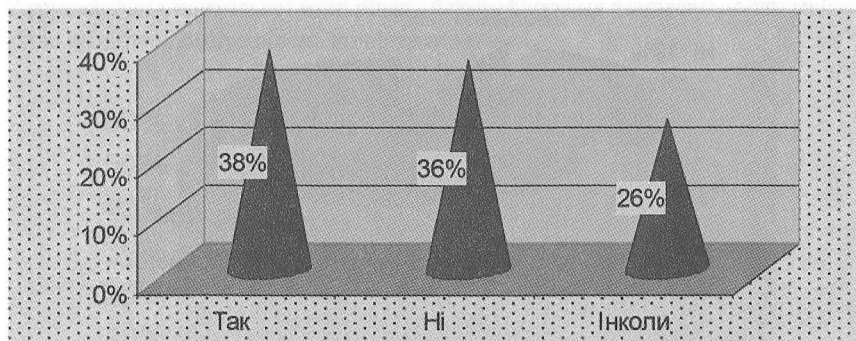


Рис.4.8. Відповіді членів малих груп приміської зони.

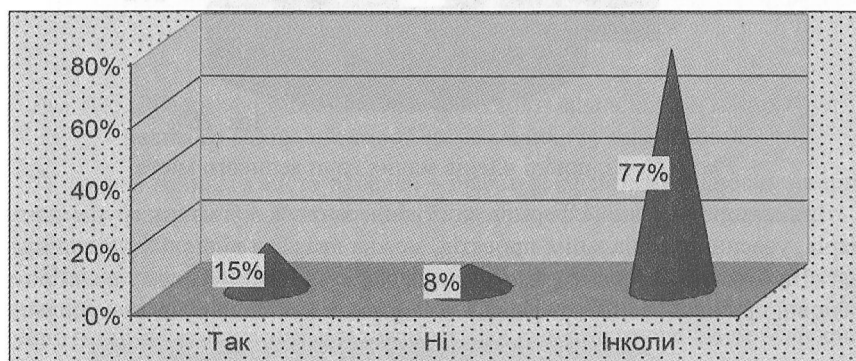


Рис.4.9. Відповіді членів малих груп великого міста.

Отже, навіть не зважаючи на те, що всі опитані були включені у груповий процес соціально-ціннісної діяльності і переймалися нею як особистісно-значимою, є підстави зробити висновок, що школярі з великих міст демонструють більш виражений егоїзм. Разом з тим, з відповідей можна судити і про те, що існує ще досить великий резерв для зміни їхньої позиції, оскільки 77% опитаних дали таку відповідь: «інколи», «залежно від ситуації».

Підтвердження цьому знаходимо і у розподілі тих членів малих груп, хто підтверджує відповідь: «Ми діємо за принципом «один за всіх, і всі за одного», що представлено в наступних діаграмах:

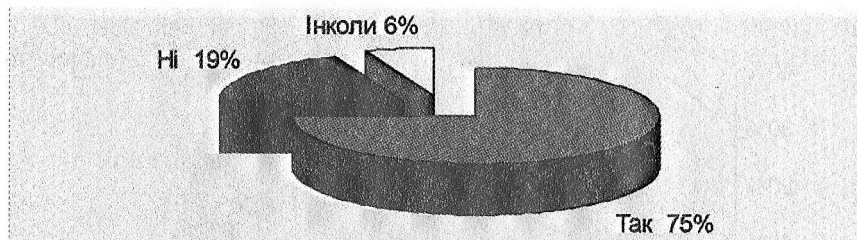


Рис.4.10. Відповіді членів малих груп приміської зони.

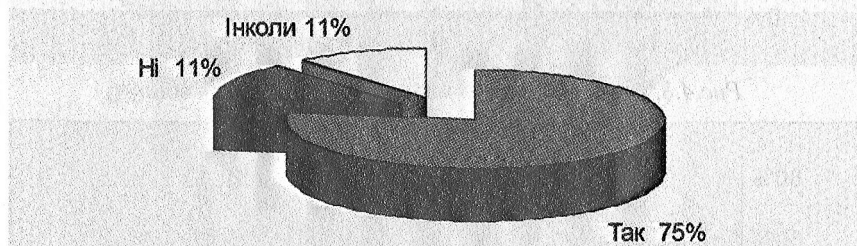


Рис.4.11. Відповіді членів малих груп великого міста.

Індикаторами рівнів сформованості толерантності у малих групах школярів, учасників соціальних проектів, можна вважати відповіді на запитання: «Чи бувають конфлікти між членами вашої групи?», «В чому полягають основні причини ваших конфліктів?» Отримані відповіді були наступними:

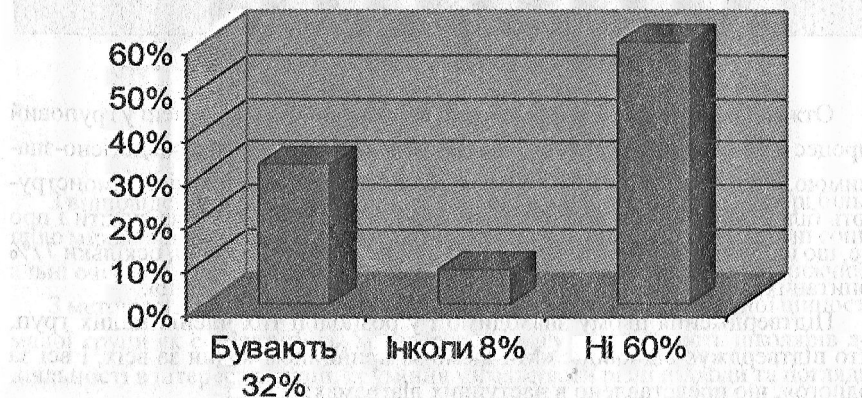


Рис.4.12. Рівень конфліктності між членами малих груп приміської зони (за самооцінкою малих груп школярів).

Як видно з наведених даних, за результатами анкетування – рівень конфліктності у малих групах школярів значно відрізняється у групах школярів приміської зони – 32%, та великого міста – 56%. Різниця становить 24%.

У групах учнів приміської зони рівень безконфліктних взаємовідносин майже у два рази перевищує рівень конфліктності.



Рис.4.13. Рівень сформованості толерантності між членами малих груп великого міста (за самооцінкою малих груп школярів).

У групах великого міста навпаки – рівень конфліктних відносин вищий за рівень безконфліктних стосунків і становить 18%. Це підтверджують і дані спостережень.

Однак, з'ясування причин конфліктів (за самооцінками школярів) показало що, в більшості випадків конфлікти не призводили до виникнення емоційно напружених ситуацій у відносинах між членами групи. Це не були конфлікти з негативними моральними та фізичними наслідками для їх учасників, прикладами агресії, приниження. Конфліктами учні вважають розбіжності у думках та поглядах членів груп на розв'язання окремих проблем групи. Основними причинами конфліктів школярі назвали: «різні думки», «різні інтереси», «нелегкий характер друзів». Конфлікти не виходили за межі дискусії і в жодному випадку не переростали у сварки та бійку. У досліджуваних групах переважає доброзичливий загальний психологічний клімат.

Особливостями спілкування між членами малих груп, що є учасниками соціальних проектів, учні назвали: «взаєморозуміння», «щирість», «вільне висловлення думок», «повага до думки товариша», «рівність у відносинах», «спільні інтереси».

На думку членів малих груп, участь у добродійній діяльності позитивно позначилася на формуванні у них позитивних ставлень як до своїх товаришів, так і до оточення. У відповідях на запитання анкети: «Що змінилося в тобі на краще з тих пір, як ти приймаєш участь у добродійних проектах?», «Чи помічаєш ти зміни у своїх друзів, які теж приймають участь у добродійних проектах?» вони зазначають, що стали: «милосерднішими», «добрішими», «більш терплячими», «людянішими», «уважнішими», «щирішими», «навчилися допомагати потребу-

ючим, співчувати, отримувати задоволення від допомоги іншим», «стали з повагою ставитися до інвалідів та немічних», «навчилися помічати проблеми інших, радіти від того, що ти можеш комусь допомогти», «з'явилося бажання допомагати», «розуміння, що можемо інших зробити щасливими, побачити усмішки у знедолених від нашої допомоги», «навчилися розуміти почуття інших», «стали дивитися на світ інакше», «стали впевненішими у своїх можливостях».

Серед учасників добродійної діяльності значно знизилась прояви егоїзму, байдужості, орієнтованості на себе, свої потреби, зросла активність учнів, їх включення у життя класу, школи, громади. Опитані школярі зазначають, що стали відповідальнішими, дружнішими.

Також учасники соціальних проектів відзначають покращення відносин у родині, включення батьків у їхні справи, зокрема добродійну діяльність, повагу до такої діяльності, поліпшення взаєморозуміння з батьками.

Відбулись позитивні якісні зрушення і у проявах групової свідомості. У школярів, охоплених експериментом, відмічено адекватне розуміння сутності і змісту таких базових соціальних цінностей малих груп, як авторитет, довіра, толерантність, солідарність.

З'ясування ступеня особистісної значущості базових соціальних цінностей членів малих груп за проективною шкалою ціннісних орієнтацій показало, що, наприклад, від членів малих груп 8-х класів столичної загальноосвітньої школи отримано наступні результати. На Рис. 4.14. продемонстровано рівні значущості, для учнів 8-го класу, кожної з базових соціальних цінностей.

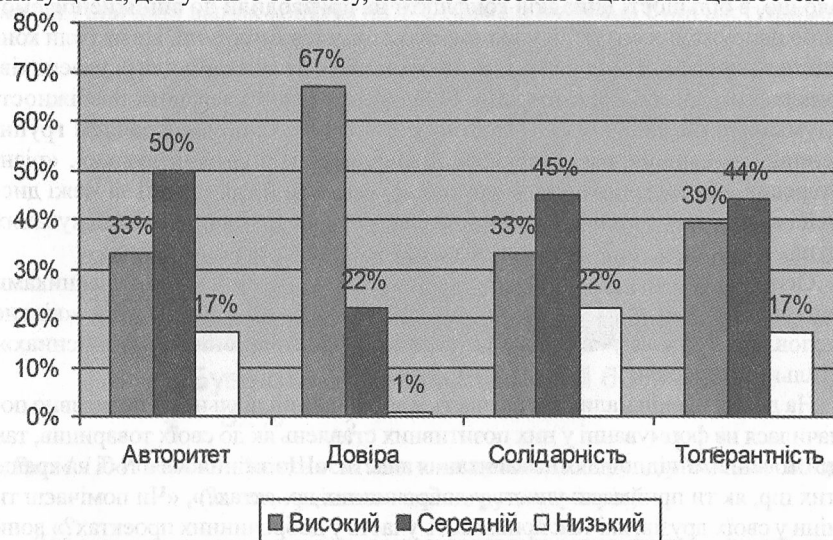


Рис. 4.14. Особистісна значущість окремих базових соціальних цінностей малої групи (8-й клас)

Як видно з діаграми, процентне значення рівнів значущості кожної окремо взятої цінності складає:

- Авторитет – 33% виборів склало високий рівень, 50% – середній і 17% низький
- Довіра – до високого рівня належить 67%, середнього – 25%, низького – 1%.
- Солідарність – 33% належать до високого рівня, 45% – середнього, до низького – 22%.
- Толерантність – 39% – високий, 44% – середній, 17 – низький.

Тобто більшість опитаних учнів зазначають, що такі базові соціальні цінності як авторитет, визнання, довіра, солідарність та толерантність є надзвичайно важливими або досить важливими для них. Разом з тим діаграма на Рис. 4.14. демонструє, що визначенні цінності сприймаються як рівнозначні одна одній. Лише у виборах, які відносяться до високого рівня сформованості, спостерігається тенденція домінування поміж інших такої цінності, як довіра. Це дає підстави зробити висновок, що для даних респондентів малих груп саме довіра виступає у якості інтегруючої цінності.

Узагальнені дані щодо рівня сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів виглядають таким чином:

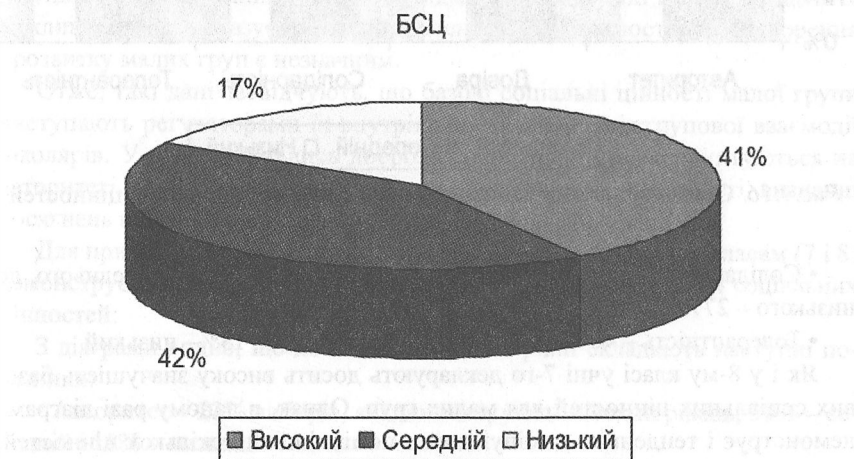


Рис. 4.15. Узагальнені дані рівнів сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів (8-й клас).

Таким чином діаграма на Рис. 4.15. демонструє, що 41% школярів вважає базові соціальні цінності невід'ємною складовою існування малих груп, 42% вказують на те, що дані цінності є необхідним для існування малих груп. І лише 17% категорично заперечують будь-яке значення базових соціальних цінностей для формування і розвитку малих груп школярів.

Результати опитування членів малих груп 7-х класів відображені на Рис. 4.16.. Отже, значення кожної із базових соціальних цінностей у 7-му класі виявляється у наступних показниках:

- Авторитет – 13% виборів, які належать до високого рівня, 67% – середнього і 20% – низький;
- Довіра – до високого рівня належить 53%, середнього – 27%, низького – 20%;

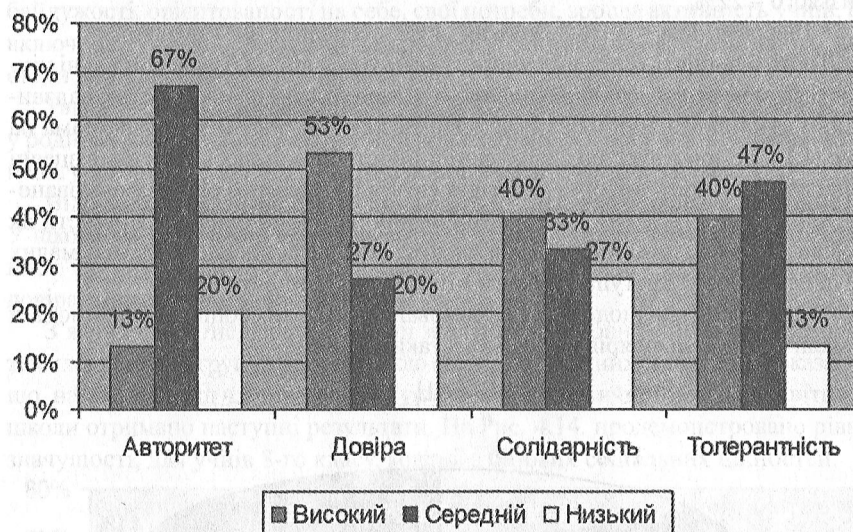


Рис.4.16. Особистісна значущість окремих базових соціальних цінностей малої групи (7-й клас)

- Солідарність – 40% належать до високого рівня, 33% – середнього, до низького – 27%;
- Толерантність – 40% – високий, 47% – середній, 13% – низький

Як і у 8-му класі учні 7-го декларують досить високу значущість базових соціальних цінностей для малих груп. Однак, в даному разі діаграма демонструє і тенденцію домінування з поміж інших декількох цінностей. Своїми виборами опитані школярі старшого підліткового віку вказали на те, що для них з поміж усіх цінностей особливе значення мають довіра та авторитет. Це можна пояснити віковими особливостями розвитку школярів і їхніми соціальними очікуваннями щодо прийняття їх як значимих як у родині, так і у середовищі ровесників.

У відсотковому співвідношенні результати виборів малих груп школярів 7-го класу можна представити таким чином:

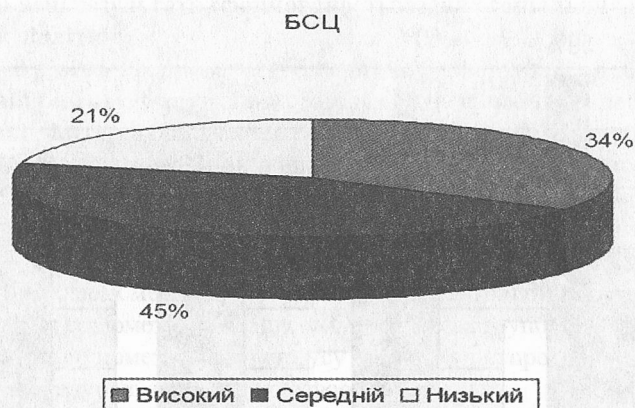


Рис.4.17. Узагальнені дані щодо розуміння значимості базових соціальних цінностей для малих груп школярів (7-й клас).

Тобто, як продемонстровано на Рис. 4.17., 34% учнів 7-го класу зазначають надзвичайну важливість базових соціальних цінностей для створення і функціонування малих груп; 45% відмічають, що дані цінності є досить важливими і 21% вказує на те, що значення даних цінностей для створення і розвитку малих груп є незначним.

Отже, такі дані засвідчують, що базові соціальні цінності малої групи виступають регуляторами їх внутрішньогрупової і міжгрупової взаємодії школярів. У класах склались доброзичливі стосунки, які ґрунтуються на авторитеті, довірі, толерантності до думок кожного, солідарності, визнанні досягнень своїх однокласників.

Для прикладу, узагальнення результатів по двом шкільним класам (7 і 8) демонструє наступну картину ставлень до кожної з конкретних соціальних цінностей:

З діаграми видно, що по кожній цінності рівні складають наступні показники:

- Авторитет – 23% виборів, які демонструють високий рівень, 59% – середній і 18% – низький
- Довіра – до високого рівня належить 60%, середнього – 27%, низького – 13%.
- Солідарність – 37% належать до високого рівня, 39% – середнього, до низького – 24%.
- Толерантність – 40% – високий, 45% – середній, 15% – низький

В цілому загальне ставлення школярів до сукупності базових соціальних цінностей малих груп виглядає наступним чином:

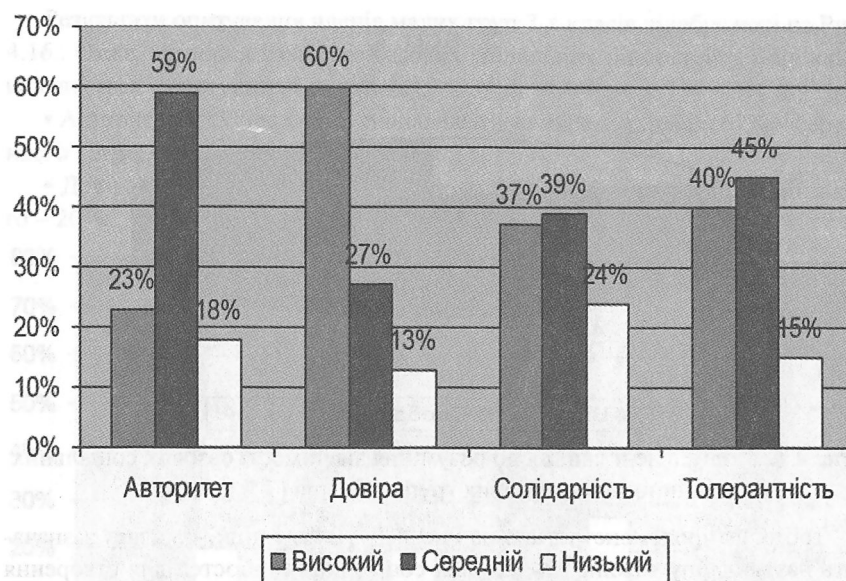


Рис. 4.18. Зведена діаграма рівнів сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів

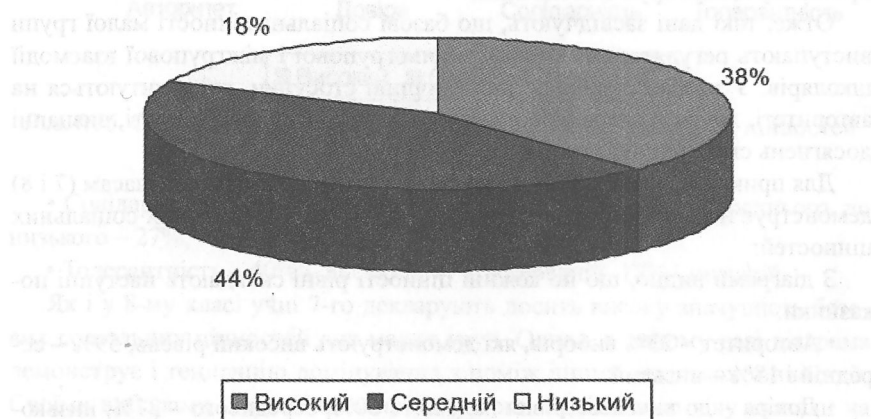


Рис. 4.19. Узагальнена діаграма сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів

Як продемонстровано на узагальненій діаграмі Рис. 4.19 38% учнів зазначають, що базові соціальні цінності для них є надзвичайно важливими, 44% – досить важливі, а 18% учнів двох класів відмічають, що для них базові соціальні цінності не мають істотного значення.

Узагальнені результати сформованості базових соціальних цінностей у старших підлітків:

Високий рівень сформованості базових соціальних цінностей – 3,3%;

Середній рівень сформованості базових соціальних цінностей – 44,7%;

Низький рівень сформованості базових соціальних цінностей – 52%.

У контрольних групах зміни в рівнях були не значними і відображають більшою мірою процеси характерного для сучасної соціокультурної ситуації природного соціального дозрівання особистості, без їх стимулювання.

Виявлення характеру міжгрупових процесів у контрольних групах експериментальних класів методом соціометрії дозволило відслідкувати динаміку у персональних соціометричних індексах та індексах групової згуртованості.

Обчислення соціометричного статусу кожного учня проводилося у відповідності з процедурою за наступною формулою:

$$C_i = \frac{\sum_{j=1}^N (R_i - R_j)}{N - 1},$$

де C_i – соціометричний статус i -члена, R_i – отримані i -членом вибори, Σ – знак алгебраїчного додавання числа отриманих виборів j -члена, N – число членів групи.

Після проведення процедури отримані результати було узагальнено і внесено у зведену таблицю. Наприклад, по 7-м і 8-м класам вони виглядають наступним чином:

Таблиця 6

**Соціометричний статус школярів у малих групах
(контрольний експеримент)**

| Група | Кількість учнів | Соціометричний статус |
|------------|-----------------|-----------------------|
| Лідери | 5 | Від 0,4 до 0,5 |
| Наближені | 10 | 0,3 |
| Ігноровані | 9 | 0,1 |
| Аутсайтери | 9 | Від – 0,1 |

Отже, в класах існує п'ять категорій учнів: лідери, наближені, ігноровані, аутсайтери. Належність до певної категорії визначається персональним соціометричним статусом. Так до категорії лідерів були віднесені ті учні, коефіцієнт соціометричного статусу яких складав від 0,4 до 0,5. Категорія «наближені» складається із тих учнів, коефіцієнт яких становив 0,3. До категорії «ігноровані» потрапили ті, чий коефіцієнт становив 0,1. Відповідно, в категорію, «аутсайдерів» потрапили ті школярі, чий коефіцієнт соціометричного статусу становив від мінус 0,1 і нижче.

Результати обчислення можна продемонструвати у відсотковому відношенні на діаграмі:

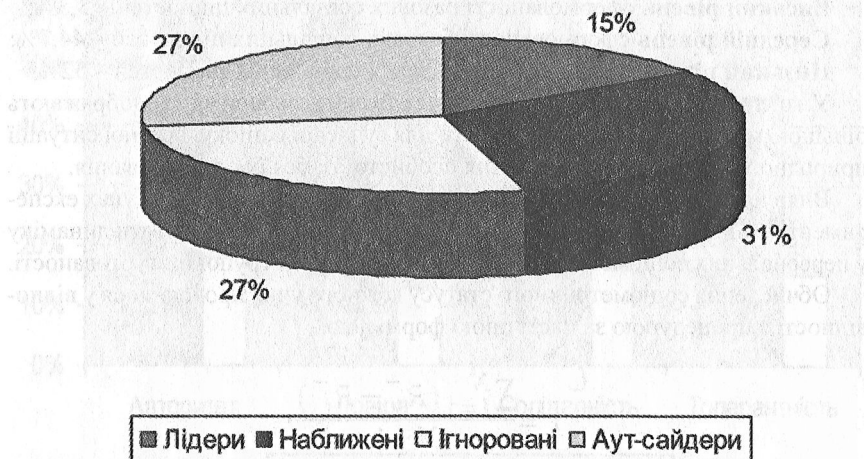


Рис. 4.20. Соціометричний статус школярів у малих групах

Отже, як видно із діаграми на Рис. 4.20., до категорії «лідери» належить 15%; до категорії «наближені» – 31%; до категорії «ігноровані» – 27% і до категорії «аутсайдери» – 27% школярів.

Необхідно відмітити, що під час обробки соціометричних карточок було констатовано, що в кожному з класів по 5 учнів не захотіли вказати прізвище свого однокласника навпроти одного чи декількох питань. Така ситуація може свідчити про те, що у даних дітей склалась аморфна і не диференційована система відносин з однокласниками.

У ході опитування одна з учениць 8-го класу не змогла вказати значимих однокласників, аргументуючи свої дії тим, що вона «...готова вбити своїх однокласників». Вона та інші з агресивною налаштованістю також за соціометричними індексами потрапили до категорії «ігноровані» та «занедбані», що в обох випадках є негативною тенденцією. До «аутсайдерів» належать ті учні, ставлення до яких має негативний характер, що виражається у чіткій ворожості та запереченні, або ті, яких повністю ігнорують, взагалі не звертають уваги, до них не має ніякого стійкого ставлення – навіть негативного.

Необхідно відмітити, що аналіз характеру виборів учнів двох класів засвідчив наявність упередженого ставлення до осіб протилежної статі. Так у картках особи протилежної статі в більшості отримували негативний вибір. Зокрема, дівчатка вказували на те, що в жодному разі не допоможуть, не довіряють однокласникам-хлопцям. В свою чергу, хлопці вказували на те, що не довіряють, не допоможуть і не хочуть проводити дозвілля зі своїми

однокласниками. При цьому такі упереджені настрої вказувалися не лише у вигляді особистого вибору, а й у вигляді безособового твердження: «Не довіряю дівчатам» або «не допомогла б хлопцям».

Вибори нанесені на соціоматрицю дали змогу виявити коефіцієнт групової згуртованості. Коефіцієнт групової згуртованості обчислювався за наступною формулою:

$$G_g = \frac{\sum_{i,j=1}^N (\sum_{i,j=1}^N A_{ij}^+)}{1/2 \times N(N-1)},$$

де G_g – взаємність у групі за результатами позитивних виборів, A_{ij}^+ – число позитивних взаємних зв'язків в групі, N – число членів групи.

Аналіз соціоматриць засвідчив, що у 8-му класі сума взаємовиборів по трьом питанням склала 22 позитивних взаємовибори, що в результаті обчислення за вказаною формулою дає коефіцієнт групової згуртованості класу в межах – 0,2.

У 7-му класі коефіцієнт групової згуртованості – 0,1.

Аналіз взаємовиборів засвідчив, що основною соціальною структурною одиницею класів залишається діада. Однак, всі постійні та ситуативні зв'язки в класах інтегруються навколо тріад. Характерно, що тріади і переважна більшість діад є одностатевими.

Таким чином, аналіз отриманих даних результатів анкети і за проективною шкалою ціннісних орієнтацій та соціометрії у їх узагальненні дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. У контрольних групах задекларована особистісна значущість базових соціальних цінностей має значення лише у межах діади або тріади і не транслюється на інші структурні одиниці класу. Відповідно, члени, які не належать до такої мікрогрупи можуть відверто ігноруватися. Тобто, існує наявність диференціації «свій – чужий», а, отже, і подвійні стандарти ставлення до них, залежно від членства перебування їх у малій групі.

2. Наявна групова поляризація в шкільних класах, яка виявляється в існуванні угруповань з різною позицією та відсутністю між ними конструктивного діалогу, призводить до наявності досить великої кількості дітей, які належать до категорій ігнорованих та аутсайдерів.

3. Груповій свідомості школярів властива певна стереотипність, що веде до необґрунтованого надання схожих характеристик членам своєї групи і стримує можливу міжгрупову взаємодію з іншими мікрогрупами в класі. Зокрема, така стереотипність виражається в існуванні гендерних стереотипів.

4. В експериментальних малих групах, на основі вивчення динаміки змін на рівні групових характеристик (групової свідомості, групових внутріш-

ньогрупових і міжгрупових взаємин та групової діяльності), а також на рівні особистісних рис і поведінкових моделей окремих членів малих груп можемо судити про комплексний позитивний вплив соціально-ціннісної діяльності на їх якісний розвиток (існуючі малі групи більш тривалі в часі або постійні; переважають референтні групи і колективи; шкільні класи більше дружні і структуровані – в них менше стихійних (неформальних) малих груп).

5. Соціально ціннісна діяльність малих груп школярів відкриває широкі можливості для формування нових, якісно кращих, позитивно-забарвлених стосунків і налагодження конструктивного, інформаційно збагаченого і творчого спілкування і співпраці; вибору і освоєння нової соціальної ролі в системі відносин (організатор, учасник, виконавець); відповідальності за результати власної і групової діяльності, ненасильницькому методу розв'язання проблем і конфліктів, толерантності у стосунках; самоствердженню у кращих проявах; розвитку соціальної ініціативи на засадах гуманізму.

6. Ефективність комплексного упровадження педагогічних умов сприяла значній позитивній динаміці в рівнях сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів, зокрема таких, як авторитету, довіри, толерантності і солідарності.

7. У шкільному віці цінності стають смислами тільки тоді, коли вони «проживаються» в емоційно-насичених ситуаціях.

8. Домінуючим у формуванні базових соціальних цінностей у малих групах школярів є діяльнісний підхід.

9. Проблема самореалізації є надзвичайно актуальною для малих груп школярів підліткового віку. Вона тісно пов'язана із самовизначенням, яке розкривається як процес і результат усвідомленого вибору особистості своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. Найважливішими ознаками соціального самовизначення особистості є активність, здатність до самостійного вибору і відповідальності. Саме завдяки їм відбувається пізнання себе, довкілля та процес соціального дозрівання особистості, який відображається у різних видах продуктивної діяльності.

10. Усвідомлення школярами протиріч між їхніми бажаннями, інтересами і рівнем соціальних домагань, міжособистісних контактів у малих групах спонукає їх до активної діяльності в побудові соціальних відносин на основі толерантності, довіри, позитивного авторитету і солідарності не як сліпого слідування за іншими, а як зацікавленості у злагодженій конструктивній діяльності групи на користь інших, у досягненні успіху групи в соціально-ціннісній діяльності.

11. Основним педагогічним методом впливу на малу групу школярів є індивідуальний підхід до неформальних лідерів (на основі вияву особливої довіри, визнання достоїнств і здібностей, покладення відповідальності за хід і результат виконання доручених справ тощо).

12. Провідна роль у становленні позитивного соціального досвіду школярів, як і у їхньому самовизначенні, належить соціально-ціннісній діяльності.

13. Включення малих груп школярів у соціально-ціннісну діяльність, зокрема у розробку й реалізацію учнівських соціальних проєктів засвідчило, що вони мають високий виховний потенціал – участь у них сприяє вихованню потреби у творенні добра, допомоги соціально незахищеним, наповнює дозвілля малих груп школярів змістовною суспільно-корисною діяльністю і слугує профілактиці девіантної поведінки, формує соціальну компетентність і ціннісне ставлення до життя та здоров'я, до родини.

Завдяки участі у такій діяльності відбувається:

- згуртування школярів навколо добрих справ, які вони можуть самі творити;
- спрямування діяльності на організацію змістовного дозвілля, на те, щоб робити добро та залучати до цього інших;
- виховання уважності і чуйності до ситуацій та актуальних потреб того середовища, довкілля, в якому школярі постійно перебувають;
- усвідомлення високого суспільного призначення людини, її налаштованість на інших людей та повагу їхньої гідності, не залежно від віку і статусу;
- ствердження словом і ділом вищих духовних цінностей;
- розвиток конструктивних дитячих і молодіжних ініціатив;
- активізація місцевої громади щодо розв'язання її соціально-педагогічних проблем.

14. Ефективність соціально-ціннісної діяльності малих груп школярів найбільшою мірою забезпечується на основі сформованої до неї мотивації і творчої і ній участі.

15. Основними детермінантами згуртованості малих груп школярів визначено: спільність потреб і цінностей; спільність цілей і уявлень про способи діяльності; престиж групи; соціальні очікування; переваги у порівнянні з іншими групами; групова атмосфера; характер лідерства; задоволеність груповою діяльністю.

РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У РІЗНОВІКОВИХ МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ З СІМЕЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ БУДИНКІВ

5.1. Сімейно-орієнтований будинок як соціальний інститут формування толерантних взаємин

В унісон прийнятий в Україні «Державній цільовій соціальній програмі реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» громадською організацією Українським фондом «Благополуччя дітей» був ініційований проект «Реформування державної системи інтернатних закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: значний крок до захисту їхніх прав» із впровадженням в Україні альтернативної форми утримання і виховання дітей – сімейно-орієнтованого будинку «Наш дім». Реалізація проекту в Україні стала можливою завдяки експертній та фінансовій допомозі партнерських європейських та вітчизняних організацій, які мають значний досвід у запровадженні аналогічних форм виховання у своїх країнах. Головними партнерами у реалізації проекту були Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Державний департамент з усиновлення та захисту прав дитини, Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді та виконавчі комітети Кіровоградської та Канівської міських рад. Проект здійснювався за підтримки Європейської Комісії в Україні та громадської організації CCF Kinderhilfswerk e.V. (Німеччина).

У рамках проекту було відкрито три сімейно-орієнтовані будинки нового типу «Наш дім» в м. Кіровоград (2) та м. Канів (1).

Концепція альтернативної форми виховання дітей «Наш дім» передбачає створення сімейно-орієнтованого середовища для дітей (у кількості до 15 дітей), яке сприятиме формуванню в дітей необхідних навичок для подальшого самостійного життя (приготування їжі, прибирання, покупка продуктів, догляд за молодшими, самостійне планування навчання й відпочинку тощо). Міжнародний досвід показує, що організація життєдіяльності дітей-сиріт за такими моделями дає можливість враховувати бажання і потреби дітей, використовувати індивідуальний та диференційований підходи в освіті та вихованні, сприяє становленню і розвитку мережі соціальних контактів дитини в тому числі з біологічною сім'єю, розширеною родиною, значущими членами громади; формує відповідальність та самостійність – основні значущі якості людини, яких бракує дітям, що виховуються в інтернатних закладах.

Відповідно до розробленого Положення про заклад для дітей «Наш дім» з умовами перебування, наближеними до сімейних/родинних – це заклад соціального захисту державної форми власності, призначений для тривалого перебування та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб із їх числа віком від 5 до 23 років або до закінчення відповідних навчальних закладів (надалі – Вихованці) в оточенні, наближеному до родинного.

Основними завданнями закладу «Наш дім» є:

- реалізація державних гарантій і конституційних прав кожної дитини, насамперед, права на фізичний, інтелектуальний і духовний розвиток та виховання у оточенні, наближеному до родинного;
- укріплення зв'язків з територіальною громадою, тобто забезпечення умов виховання дітей насамперед за місцем їх походження;
- створення житлово-побутових умов проживання, навчання, праці, змістовного дозвілля вихованців, що є наближеними до сімейних, формування життєвих навичок;
- сприяння реінтеграції вихованців в біологічні сім'ї, передачі їх на усиновлення, під опіку, піклування в сім'ї родичів або інші форми сімейного влаштування;
- забезпечення соціального захисту дітей, здобуття ними належної освіти та опанування навичок до самостійного життя, сприяння влаштуванню вихованців після досягнення ними повноліття (працевлаштування, навчання у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації тощо).

Заклад «Наш дім» як соціальний інститут утримання і виховання дітей у своїй діяльності керується Конституцією України (254к/96-ВР), законами України, указами Президента України, постановами Верховної Ради України, прийнятими відповідно до Конституції (254к/96-ВР) та законів України, актами Кабінету Міністрів України, рішеннями центральних і місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, а також Положенням про заклад «Наш дім». Він утворюється місцевим органом виконавчої влади або органом місцевого самоврядування у разі наявності необхідної матеріально-технічної бази, зокрема приміщень, які відповідають санітарним і технічним вимогам, вимогам пожежної безпеки, що забезпечують перебування вихованців в умовах, наближених до сімейних. Утримання закладу «Наш дім» здійснюється за рахунок коштів місцевого бюджету, залучення інвестицій та благодійних внесків, коштів передбачених для виконання програм, спрямованих на реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та інших джерел не заборонених законодавством України».

Контроль за умовами проживання вихованців здійснюється органом, що утворив заклад, а також органом опіки та піклування, службою у справах дітей місцевого органу виконавчої влади або органу місцевого самоврядування згідно чинного законодавства. Припинення діяльності закладу «Наш дім» здійснюється за рішенням органу, який створив його, або за рішенням суду.

У закладі «Наш дім» може проживати не більше, ніж 15 вихованців.

Визначений термін перебування вихованців у закладі «Наш дім» – до здобуття базової, повної загальної середньої освіти або вищої освіти, а у разі необхідності – до повноліття.

Зарахування вихованців до закладу «Наш дім» здійснюється на підставі рішення місцевого органу виконавчої влади або органу місцевого самоврядування згідно порядку передбаченого чинним законодавством.

За дітьми, яких влаштовано до закладу на підставі рішення органу опіки та піклування місцевого органу виконавчої влади або органу місцевого самоврядування згідно чинного законодавства, зберігається право на аліменти, пенсії, інші соціальні виплати, що перераховуються на особові рахунки, відкриті в установі банку.

Орган опіки та піклування за місцем проживання дитини забезпечує збереження належного їй майна і здійснює контроль за його використанням.

Вибуття вихованців з закладу «Наш дім» здійснюється за наказом директора закладу, що видається на підставі: реінтеграції до біологічної сім'ї; усиновлення, як громадянами України, так й іноземними громадянами; передачі під опіку та піклування, до прийомної сім'ї, дитячого будинку сімейного типу або після досягнення відповідного віку вихованця у порядку, обумовленому чинним законодавством України.

Заклад «Наш дім» провадить свою діяльність на принципах захисту прав людини, гуманності, законності, доступності послуг, конфіденційності, поваги до особистості.

Учасниками виховного процесу в закладі «Наш дім» є вихованці, вихователі, директор. Педагогічно-виховний процес у закладі «Наш дім» базується на індивідуальному підході до дитини.

Вихователі проходять відбір та спеціальну підготовку щодо роботи з вихованцями закладу «Наш дім» та мають переважне право на заміщення вакантних посад.

Вихователі надають соціальні послуги та здійснюють виховання, базуючись на: захисті прав та інтересів дітей, що в ньому проживають; довірі у стосунках між вихователем та дітьми, за яких він відповідає; діагностиці потреб кожної дитини, розробленому спільно з кожним із вихованців індивідуальному плані його розвитку, де метою є досягнення максимального ефекту в інтересах дитини, визначено форми і методи взаємодії між вихователем та дітьми, дітьми між собою, дітьми та біологічними батьками тощо; створенні умов для набуття вихованцями навичок самостійного ведення домашнього господарства.

Вихованці, які перебувають у закладі «Наш дім», мають право на отримання інформації про батьків у разі, коли це не завдає їм шкоди; підтримувати особисті контакти з батьками та іншими родичами у разі, коли це не суперечить їхнім інтересам і не заборонено рішенням суду; форму спілкування визначає відповідальна служба/управління за погодженням з директором закладу.

Вихованці мають право на проживання та виховання в оточенні, максимально наближеному до сімейного; психологічну, медичну, педагогічну допомогу; щорічне оздоровлення; участі у прийнятті рішень, що стосується їх

життя і здоров'я, участі у громадському житті закладу; захисті своїх прав та інтересів, зокрема в суді.

Заклад «Наш дім» має право: визначати форми та методи роботи за погодженням з органом, який його утворив; залучати на договірних засадах для надання соціальних послуг (консультацій, медичної допомоги) підприємства, установи, організації та фізичних осіб, зокрема волонтерів; використовувати згідно із законодавством для провадження своєї діяльності кошти міжнародної фінансової допомоги та міжнародні гранти.

Заклад «Наш дім» у своїй діяльності взаємодіє із структурними підрозділами місцевого органу виконавчої влади та органу місцевого самоврядування у сфері молоді та спорту, соціального захисту, охорони здоров'я, освіти, службою у справах неповнолітніх, центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, санітарно-епідеміологічною службою, підприємствами, установами та організаціями незалежно від їх підпорядкування і форми власності, громадськими організаціями та благодійними фондами, і разом з ними визначає норми функціонування закладу «Наш дім» для забезпечення наближених до сімейних умов перебування вихованців.

Заклад «Наш дім» очолює директор, який призначається на посаду та звільняється з посади керівником органу, що утворив заклад. Він: несе особисту відповідальність за життя та здоров'я вихованців, які перебувають у закладі; організовує його роботу, несе персональну відповідальність за виконання покладених на заклад «Наш дім» завдань, визначає ступінь відповідальності працівників; захищає особисті, житлові та майнові права та інтереси вихованців; забезпечує дотримання вимог законодавства щодо охорони дитинства, санітарно-гігієнічних, протиепідемічних, протипожежних норм і правил техніки безпеки, вимог безпечної життєдіяльності дітей і працівників центру; подає органу, який його утворив, фінансові звіти та звіти про діяльність закладу; призначає на посаду та звільняє з посади працівників; затверджує правила внутрішнього розпорядку, посадові інструкції працівників; видає в межах своєї компетенції накази та розпорядження, організовує і контролює їх виконання; укладає договори, діє від імені закладу «Наш дім» і представляє його інтереси; розпоряджається коштами закладу «Наш дім» в межах затвердженого кошторису витрат; організовує підвищення кваліфікації працівників закладу «Наш дім».

Заклад є юридичною особою, має самостійний баланс, рахунки в органах Державного казначейства, печатку із своїм найменуванням, штампи та бланки.

В основі роботи будинку лежить методика індивідуальних планів роботи з дитиною та родиною. Дана методика передбачає індивідуальну роботу вихователя з дитиною. Звісно, така робота може провадитися тільки за умови наявності контакту між вихованцем та вихователем, завдяки існуванню емоційної прив'язаності між ними. Вихователі, що працюватимуть із дітьми,

несуть персональну відповідальність за фізичний, психологічний та інтелектуальний розвиток підопічних, а також проводять роботу щодо реінтеграції дітей у біологічні сім'ї.

В ході експериментальної роботи були розроблені та впроваджувалися організаційно-методичні стандарти функціонування сімейно-орієнтованого будинку. Вони складаються з дотримання індивідуального плану роботи з дитиною, відповідальності вихователів за перебування і виховання дитини, організації внутрішньої взаємодії між вихователями та вихованцями; вимог до командної роботи вихователів, вимог до дисциплін та організації щоденного життя тощо.

Індивідуальний підхід у вихованні для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування складав основу визначення опікунів/патронів вихованців, а в подальшому – щоденного життя вихованців та вихователів закладу. А саме: діти та підлітки знаходяться під індивідуальним патронатом обраного вихователя; один із вихователів забезпечує індивідуальний патронат не більше як 3 дітей; в окремому випадку, наприклад патронат над рідними братами і сестрами, вихователь може відповідати за більшу кількість дітей; підбір вихователя і дитини здійснюється за такими критеріями: *якщо дитина і вихователь попередньо знайомі*, то використовувалися наступні критерії: вже існує прив'язаність між вихователем та дитиною; рішення дитини; рішення вихователя; велика група братів і сестер має бути під опікою одного вихователя; враховувалися вміння та навички спілкування відповідно віку, статті та особистості вихователя; вміння вихователя створювати умови для налагодження емоційного зв'язку. Якщо дитина і вихователь попередньо незнайомі – критеріями є: вміння та навички вихователя спілкування відповідно віку дитини; випробувальний строк не менше 2-ох місяців; вік та особистість дитини; рішення дитини (бути можливість обговорити це рішення пізніше).

Відповідальність вихователя за дитину реалізується через:

- укладання спільного договору між дитиною та вихователем про початок роботи за індивідуальним планом роботи з дитиною та її сім'єю;
- рішення прийняте разом з іншими вихователями – відповідальність при прийнятті рішення за «своїх» дітей, а не за всю групу; впровадження плану роботи з членами біологічної родини дитини; вихователь є представником і захисником інтересів та потреб дитини; впровадження індивідуальних схем роботи з дитиною та її сім'єю; індивідуальну роботу з дитиною, яка знаходиться під патронатом конкретного вихователя; створення умов для емоційних зв'язків – залежить від цілей довготривалого плану роботи з дитиною;
- готовність бути в розпорядженні дитини – в деяких випадках в неробочий час; спроможність розпізнавати і підсилювати сильні сторони дитини, підтримувати самоповагу; неприпустимість будь-яких форм насильства як фізичного так і психологічного (накази, покарання, висміювання, обвинувачення, підвищення голосу і т.д.).

Відповідальність за дитину базується на задоволенні наступних категорій потреб:

- *базові потреби дитини*: моніторинг або покращення здоров'я в цілому; забезпечення почуття безпеки у дитини під час виховання в закладі нового типу; забезпечення базових потреб щодо проживання, харчування, одягу, та іншого. підвищення самооцінки дитини формуючи навички гігієни, смаку в одязі, зовнішньому вигляді та харчуванні:

- 1) вживання заходів для створення почуття безпеки у дитини при перебуванні в закладі нового типу; допомагати дитині приєднатися до вихованців та команди закладу, забезпечити прийняття дитини громадою закладу;

- 2) забезпечення дитини всім необхідним (особисті речі);

- 3) обізнаність загальним станом здоров'я дитини;

- 4) обізнаність станом в якому знаходяться одяг дитини та інші речі і інформування інших членів групи о потребах дитини;

- 5) обізнаність, і при можливості задовольняння, смаків та потреб дитини при підборі їжі.

Потреби в розвитку: вирішення проблем зі здоров'ям, забезпечення освіти та потреб в емоційному розвитку, розвиток самооцінки, розвиток індивідуальних здібностей та інтересів:

- контроль за станом здоров'я дитини і організація необхідного догляду: періодичний медогляд і стоматологічний огляд; щеплення, лікування в разі хвороби, якщо немає необхідності в лікарі; організація візиту лікаря;

- планування фізичної активності дитини, заняття спортом та реабілітація;

- підготовка плану навчання дитини: бути відповідальним за відвідування дитиною школи; допомагати при виконанні шкільних обов'язків; представлення інтересів дитини в школі; регулярне спілкування з вчителями, впровадження контракту з дитиною, щодо виконання нею шкільних обов'язків і підписання контракту з вчителями та директором;

- підтримка захоплень дитини і допомога у їх реалізації (спорт, музика, мистецтво та інше). Планування заходів;

- підтримка емоційного розвитку дитини: вміння висловлювати почуття та емоції, реагувати на почуття інших; розвивати емпатію;

- підвищення самооцінки дитини шляхом виховання:

- 1) почуття приналежності до родини, до вихователя, до групи дому та інших соціальних груп;

- 2) здатності приймати рішення за себе в залежності від віку дитини та ситуації;

- 3) розвитку вищих потреб дитини: (присвячувати необхідний час на розмови та обговорення літератури, фільмів, мистецтва та інше; приймати участь в релігійних традиціях дитини, якщо її вірування відрізняється від вірування вихователя; заохочувати культурний розвиток дитини через літературу, музику, мистецтво, театри, а також активне залучення до культурних подій);

• розвиток життєвих навичок дитини згідно її віку – залучення дитини до побутового життя групи: закупки, приготування їжі, прибирання, прання та прасування одягу, поїздки в транспорті та інше. Забезпечення гідних умов для життя дитини і розпорядку дня, що дозволяє дитині практикувати вищезазначені життєві навички;

• розвиток умінь гратися через навчання дитини ігор згідно її віку. Гратися разом з дитиною, як у групі, так і індивідуально.

Відповідальність вихователя за підсилення прив'язаності між дитиною та членами її біологічної родини складалась з:

a. аналізу ситуації в родині (ознайомлення з інформацією про родину; підготовка генограми; підготовка аналізу сильних сторін членів родини; підготовка плану роботи з батьками та іншими членами родини; визначення мети в роботі з дитиною та її біологічною родиною; аналіз причин кризи в сім'ї, робота з дитиною з огляду на ці причини; підготовка (разом з дитиною) графіку налагодження або підтримки стосунків дитини з батьками та іншими членами біологічної родини; допомога дитині у підготовці до особистих зустрічей з членами родини і допомога у висловлюванні почуття після кожної такої зустрічі; налагодження непрямого спілкування з батьками, якщо немає можливості особистого контакту: збір інформації про сім'ю, робота з почуттям вини дитини; розробка програми незалежності, однією з цілей якої є допомога в налаштуванні довготривалих стосунків з сім'єю);

b. пошуку та встановленні контактів з біологічною сім'єю, допомога батькам в усвідомленні важливості стосунків, планування повернення дитини в рідну сім'ю;

c. організації зустрічей та довготривалого відвідування сім'ї дитиною;

d. підготовки контракту з членами біологічної сім'ї, планування графіку роботи з ними і дитиною;

e. організації відвідувань членами родини закладу;

f. обговорення з дитиною минулого її сім'ї, зменшення почуття вини у дитини, планування кроків для повернення дитини в рідну сім'ю;

g. підтримки стосунків з членами біологічної родини;

h. співпраці з соціальними працівниками, місцевими соціальними службами та судами щодо реінтеграції дитини.

Відповідальність вихователя за встановлення дитиною довготривалих, позитивних стосунків з дорослими та однолітками виявлялась у:

1) створенні умов для емоційного дружнього зв'язку між вихователем і дитиною, заснованого на взаємоповазі та моральному авторитеті вихователя;

2) організації роботи таким чином, щоб був час для індивідуального спілкування з дитиною, наприклад, під час прогулянок, походів в магазин, виконання домашньої роботи, гри і т.д.;

3) готовності бути відкритим і ввічливим з дитиною;

4) представленні інтересів дитини в громаді, будинку, школі, офісі і в інших групах;

5) розуміння недопустимості використовувати будь яких форм фізичної та психологічної наруги, діяти згідно правил дисципліни без покарань;

6) створення атмосфери довіри;

7) підтримки дитини в усіх проблемах; h/ домовленості з дитиною про обмеження стосунків: не давати дитині надії на якісь вчинки, що перевищують повноваження вихователя;

8) наданні дитині гідного прикладу взаємостосунків між дитиною та дорослим;

9) сприянні покращенню і зміцненню стосунків дитини з однолітками та дорослими з закладу та поза ним;

10) наданні дитині можливостей сформувати довготривалі позитивні стосунки з однолітками;

11) формуванні позитивних стосунків з батьками однолітків, заохочення взаємних відвідувань в середовищі однолітків;

12) забезпеченні участі дитини в гуртках або зустрічах по інтересам, де вона може створити позитивні стосунки з однолітками;

13) навчанні дитини позитивному сприйняттю та оптимізму (асертивності).

Відповідальність вихователя за соціалізацію та розвиток навички роботи в команді була забезпечена: допомогою дитині в усвідомленні її ролі в групі та побудові самоповаги, розширення досвіду дитини у виконанні різних ролей; допомогою дитині у виконанні завдань під час роботи в команді, надання об'єктивної оцінки успіхам дитини; представленні інтересів дитини в суспільстві.

Директор закладу підзвітний адміністрації або службі, на яку покладено контроль за діяльністю закладу відповідно до чинного законодавства. Всі важливі рішення щодо функціонування закладу повинні прийматися всією командою вихователів. Якщо команда вихователів не може знайти компроміс, то директор має право прийняти рішення самостійно. Команда повинна проводити зустріч щонайменше раз на тиждень і обмінюватися інформацією про дітей, а також планувати заходи для всієї групи. Директор є представником закладу поза ним і відповідає за підрахунки витрат, а також є менеджером командної роботи.

Всі мешканці закладу та вихователі є громадою. Громада має такі повноваження: обговорення правил громади; заохочення членів громади до особистих досягнень та досягнень у навчанні, а також досягнень громади; прийняття рішень, що стосуються всієї громади.

Громада збирається щонайменше раз на тиждень або проводить короткі збори щоденно з одним вихователем для того, щоб висвітлити досягнення дітей протягом дня.

На зустрічі громади будь-які рішення приймаються тільки після обговорення аргументів та обговорення наслідків різних рішень. Рішення приймається шляхом голосування: кожний учасник має один голос.

Громада не може приймати рішення, що вступають в протиріччя з законом, загрожують безпеці дитини чи громади, або такі, що вступають в протиріччя з обов'язками вихователів чи дітей. Якщо подібні пропозиції з'являються, то вихователь має право вето. Організація щоденного життя громади закладу. Діти в такому закладі знаходяться під постійним патронатом. Робочий день вихователів організовується таким чином, щоб після обіду з понеділка по четвер в будинку знаходилося два вихователі, один з яких організовує щось для всієї групи, а другий працює зі своїми дітьми.

При можливості вихователь повинен присвячувати не менше 8 годин на тиждень роботі з дітьми, що знаходяться на його особистим патронатом. Час присвячується розмовам, виконанню обов'язків по дому, іграм, відвідуванню родини чи школи та інше.

Команда вихователів може залучати волонтерів, які будуть допомагати дітям в навчанні та розвитку їх здібностей та інтересів.

Волонтери працюють з дітьми, які потребують особливої уваги та виконують завдання вихователів.

В ночі за дітьми повинен доглядати один із вихователів або найманий помічник. Тривалість ночі залежить від віку дітей і обмежується годинами їхнього сну. Закупки для громади здійснюють вихователі та діти. Також вихователі і діти відповідальні за приготування їжі. В деяких випадках можна найняти помічника на кухню, наприклад, якщо діти переважно молодшого віку. Мешканці закладу відповідальні за чистоту в ньому.

Не має необхідності організовувати спільні сніданки чи обіди. Проте рекомендовано проводити спільну вечерю після якої зручно провести короткі збори громади.

Під час канікул та вихідні для дітей, які не відвідують рідні або дружні сім'ї час організовано згідно рішення громади або їх власних побажань. Під час канікул в обов'язки вихователів входить повторення шкільного матеріалу, організація екскурсій, спортивних та культурних заходів.

На канікулах діти, які не мають змоги провести час в родині можуть частіше запрошувати до себе гостей – родичів чи друзів.

Було відпрацьовано вимоги щодо дисципліни у закладі «Наш дім», а саме було рекомендовано задля забезпечення дисципліни використовувати наступні методи: ефективне спілкування – слухати та задавати питання; особистий приклад; хвалити, підсилювати та ділитися позитивними емоціями; нагороди – привілеї та збільшення кола повноважень (відповідальності); підтримка інтересів; заохочення; ігнорування небажаної поведінки; аналіз причин поведінки, а не корекція поведінки; аналіз почуттів дитини; заохочення

брати відповідальність (ризикувати); висловлювання очікувань; договір громади щодо правил життя громади; впровадження інновацій в найближче оточення; логічні наслідки в разі небажаної поведінки; накази та просьби; контракти, при роботі зі старшими дітьми; вилучення дитини з ситуації; «час подумати». Необхідно зауважити, що вилучення дитини з ситуації або надання часу для думання використовується для заспокоєння емоцій дитини та вихователя. При використанні цих методів необхідно роз'яснювати мету та очікуванні результати. Ці методи не можуть бути використані як покарання. Правила дисципліни стосуються також вихователів.

Важливим етапом було відбір вихователів для роботи у сімейно-орієнтованому будинку. Вихователі мали відповідати наступним критеріям:

- готовність працювати 40 годин на тиждень і мати можливість в разі невідкладної ситуації в житті дитини допомогти їй навіть в не робочий час;
- високі моральні стандарти, що можуть бути зразком для вихованців;
- комунікативність та вміння налагодити стосунків з дітьми;
- відкритість, терпимість та дружелюбність;
- вміння використовувати принципи дисципліни без покарань, можливість діяти згідно правилам встановленими громадою закладу і вміння заохочувати дітей жити згідно цих правил;
- вміння отримувати задоволення від спілкування з дітьми та молоддю;
- готовність розвиватися в сфері педагогіки та готовність розширювати свій кругозір;
- різносторонні інтереси та захоплення;
- навички фінансового менеджменту та вміння вести господарство;
- готовність стати представником інтересів дитини та її сім'ї;
- бути об'єктивним – не виносити ніяких суджень щодо дітей та їх сімей;
- готовність не використовувати жодні форми насилля, як:
 - фізичне насилля;
 - наклеп, приниження, безпідставне використання влади, наприклад, підвищення голосу або винесення вироків;
 - використання покарань, особливо, якщо це покарання не є логічним наслідком поведінки дитини і непередбачене правилами громади;
 - відбирати привілеї дитини без логічної підстави.

Вибір вихователів для команди сімейно-орієнтованого будинку здійснювався згідно таких критеріїв: освіта вихователів; стать (бажано, щоб в кожній команді був хоча б один чоловік); досвід роботи з дітьми; соціальні уподобання: ідеальна команда – це команда з 5-ох вихователів, які спілкуються поза роботою, люблять і поважають одне одного; прийняття системи роботи; стимулювання та різноманіття занять для дітей (крім професійних навичок, спорт, музика, організація і т.д.); готовність працювати в команді; готовність прийняти індивідуальну відповідальність за дитини і працювати

згідно планів розвитку; готовність працювати згідно методу заохочування та готовність висвітлювати сильні сторони дитини; готовність працювати на принципах прийняття рішення громадою; дружелюбність, відкритість, оптимізм, позитивне ставлення до дітей та до роботи.

Необхідно відзначити, що важливим моментом організації життя сімейно-орієнтованого будинку було ведення документації. Було визначено наступні вимоги: вихователі заповнюють всю необхідну документацію на дитину. Вихователі ведуть записи успіхів дитини та записи про виконання індивідуального плану розвитку. Вони також зберігають документи та записи, які не бажано бачити дитині через те, що вони вплинуть на самоповагу дитини або тому, що психологічний та емоційний розвиток дитини ще не відповідає рівню, коли дитина зможе сприйняти цю інформацію. Вихователі збирають та копіюють всі документи пов'язані з досягненням цілей плану розвитку. Вихователі та діти збирають документи про виконання плану роботи з дитиною і сім'єю. Часто ця книжка називається – «Книга Життя».

Ефективність цієї моделі була підтверджена тим фактом, що за півтора роки роботи підготовленої команди вихователів сімейно-орієнтованого будинку «Наш дім» в м. Канів, відбулися позитивні зміни у долі 15 дітей: – 4 дитини було повернено у біологічні сім'ї, 6 дітей влаштовано у прийомні сім'ї, 1 дитина усиновлено, 4 дітей підготовлено до самостійного життя – зараз вони навчаються у професійних коледжах та вищих навчальних закладах. Саме тому, що функція «Нашого дому» в м. Канів була виконана – повернення або влаштування дитини у сімейне середовище, Український фонд «Благополуччя дітей» передав у комунальну власність Черкаської області будівлю (вартістю 500 тис. грн.) для функціонування в ній Обласного Соціального Центру матері і дитини, діяльність якого також спрямована на збереження родини та виховання дитини в сім'ї.

У місті Кіровограді, за два роки роботи, з 25 дітей, які виховувались у будинку: 7 – були всиновлені, 2 – повернуті до біологічних сімей, 1 – вступив після 11-го класу до ВНЗ, 2 – після 9-го класу до ліцею.

5.2. Стан сформованості толерантності у дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, влаштованих до сімейно-орієнтованих будинків.

Як було доведено у ході дослідження, на виховання толерантності в малих групах школярів сімейно-орієнтованих будинках впливають наступні чинники: процес виховання, соціальний досвід дітей, особливості спілкування, рівень розвитку загальної культури, прийняті цінності, актуальні потреби, інтереси, характер і темперамент дитини, її звички, емоційність та тип поведінки.

Запропонований механізм вивчення толерантності засновано на цілісному підході і розглядається як рух від випадково-ситуативного прояву толерантності (випадковий прояв толерантності у будь-якій ситуації внаслідок збігу обставин: гарний настрій; сюжетно- предметний діалог, доброзичливий настрій іншого тощо), через визнання можливих толерантних відносин, пропонує вчителем (прояв толерантності регламентуються рамками, нормами, правилами поведінки, прийнятих у суспільстві і даному середовищі), до доброзичливих відносин у малій групі (прояв толерантності до членів своєї групи на основі спільної класної навчальної діяльності, де учні накопичують досвід толерантного ставлення один до одного), від них – до становлення толерантності, що виходить за межі малої групи (прояв толерантності, що поширюється на членів інших малих груп, на основі ціннісно – орієнтаційної єдності), готовність учнів до самовдосконалення.

Формування толерантності в сімейно-орієнтованих будинках відбувається в умовах різновікових малих груп, оскільки однією формальною малою групою є діти різного віку, які до них влаштовані.

Структура малої групи – це сукупність зв'язків, що складаються в ній між індивідами. Оскільки основними сферами активності індивідів у малій групі є спільна діяльність і спілкування, при дослідженні малих груп найбільш часто виділяють структуру зв'язків і відносин, породжуваних спільною діяльністю (функціональних, організаційних, економічних, управлінських), і структуру зв'язків, породжуваних спілкуванням і психологічними відносинами (комунікативну структуру, структуру емоційних відносин, рольову і неформально-статусну структури).

Комунікативна структура малої групи – це сукупність зв'язків між членами групи. У цій структурі особливе значення мають: положення, яке індивіди займають у системі комунікацій (доступ до отримання та передачі інформації, що циркулює в групі, до обсягу інформації, важливої для здійснення життєдіяльності групи), спрямованість і інтенсивність внутрішньо групових комунікацій.

Таким чином мала група є формою соціального єднання, що забезпечує найбільш ефективний вплив на формування будь-якої якості, в т.ч. толерантності.

Структура толерантності включає когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково – діяльнісний компоненти.

Когнітивний компонент містить: знання про сутність і змістові аспекти толерантності, усвідомлення значущості толерантності у суспільстві; виявляється в гнучкості і критичності мислення, визнанні існування іншої думки, прогнозуванні важливих шляхів вирішення проблеми.

Емоційно-ціннісний компонент поєднує емоції, потреби, мотивів діяльності, спрямовані на досягнення взаєморозуміння у процесі міжособистісних відносин.

Поведінково – діяльнісний компонент пов'язується з досвідом застосування знань і вмінь у поведінці, виявляється у довірі, співпраці, здатності до діалогу з іншими, доброзичливості, самостійності, контролі за поведінкою інших людей, самоконтролі.

В нашому дослідженні з урахуванням особливостей перебування і виховання дітей-школярів у сімейно-орієнтованому будинку особлива увага приділялася комунікативній толерантності. Яка виявляється у позитивній комунікативній установці, та міжособистісній – ставленні до іншої людини, незалежно від її соціального статусу, національності, культурної приналежності тощо.

Дослідження специфіки формування толерантності у школярів малих груп у сімейно-орієнтованих будинках вимагає врахування чинників, що безпосередньо впливають цей процес. До чинників, сприяючих саморозвитку толерантності, можна віднести зростання свідомості сприйняття, формування світогляду, розширення кругозору, розвиток самосвідомості. Як вже відзначалося, важлива роль середовища, в якому відбувається розвиток толерантності. Як правило, до чинників, що утруднюють процес формування толерантності можна віднести: негативні аспекти впливу попереднього соціального досвіду вихованців; вимушена обмеженість спілкування і діяльності вихованців, надмірна опіка вихованця, специфіка контингенту учнів; вікові особливості вихованців.

Вивчення стану сформованості толерантності у вихованців – школярів, які складають малі групи, відбулося під час констатувального етапу експерименту, який охопив 32 дитини віком 8-15 років (8-10 років 12 осіб, 11-13 років – 11 осіб, 14-15 років – 9 осіб), які проживають та виховуються у 2-х сімейно-орієнтованих будинках (м. Кіровоград, м. Канів Черкаської обл.).

З метою з'ясування стану сформованості толерантності добиралися критерії: сформованість знань про толерантність (групова свідомість), значущість нового типу між суб'єктної взаємодії (між групова та внутрішньо групова взаємодія), толерантна поведінка (соціально ціннісна діяльність). З огляду на результати діагностики, у відповідності до означених критеріїв було визначено три групи школярів, залежно від рівнів розвитку в них толерантності.

На основі вивчення сутності і структури толерантності, а також вікових особливостей старшого підлітка і повсякденної практики можна виділяємо три рівні сформованості толерантності. Критерієм виділення рівнів служить ступінь самостійності прояви підліткової толерантності. Це дозволяє відстежити її рівневі прояви по ряду показників: наявність адекватної самооцінки, безпосередня емоційна оцінка, усвідомленість мотивації толерантності, характер спільної діяльності, ситуативне емоційне ставлення, ступінь рефлексивної активності; залежність від зовнішніх умов, від ситуацій, в які потрапляють підлітки.

До першої групи увійшли школярі з достатнім рівнем сформованості толерантності; до другої – з початковим, до третьої – з конфліктним.

В ході дослідження було виявлено характерні прояви показників сформованості толерантності у школярів малих груп.

Перша група (7, 2%) – школярі, які мають різнобічні, достатньо повні знання про сутність толерантності, усвідомлюють значущість толерантності в групі, середовищі, де вони живуть, у суспільстві. Намагаються знаходити рішення проблем, визнають існування іншої точки зору, можуть критично ставитися до власної думки й думки інших. Прагнуть виявляти співчуття та вболівання, повагу до іншого, чуйність; для них характерне ціннісне ставлення до іншого. Готові вступити в діалог; негативну лексику використовують рідко, намагаються контролювати свою поведінку.

Друга група (41,7%) школярі, які мають поверхневі знання про сутність толерантності; мислять стереотипно, не визнають іншої точки зору; не вміють критично до себе ставитися. Майже не виявляють співчуття і вболівання, повагу, чуйність до іншого; ціннісне ставлення до іншого не сформоване. Часто виявляють нетерпимість, нестриманість, не виявляють бажання вступати в діалог; часто використовують негативну лексику; у них відсутнє прагнення самостійно знаходити вихід із ситуацій, що склалася не контролюють власну поведінку.

Третя група (34,5%) – школярі, які не мають елементарних знань про сутність толерантності; гнучкість та критичність не розвинені; не співчують і не вболівають за іншого, відрізняються хибним уявленням про власну виключність, ціннісне ставлення до іншого не сформоване. Виявляють нетерпимість. Нестриманість, агресивність, не бажають взаємодіяти, використовують негативну лексику, часто влаштовують сварки і бійки, глузують з інших, не контролюють власну поведінку.

Проведений констатувальний етап дослідження засвідчив не тільки необхідність посилення уваги до виховання толерантності у позаурочний час у вихованців сімейно-орієнтованих будинків, а й також необхідність організації й проведення навчально-просвітницької роботи з вихователями сімейно-орієнтованих будинків (значна кількість вихователів не обізнана з формами й методами виховання толерантності у школярів різного віку, використовує можливості позаурочної роботи недостатньо).

Дитячий і підлітковий вік є найбільш сенситивним до засвоєння соціально значущих цінностей [136] і формування толерантності. Саме в цьому віку йде інтенсивних пошук соціальних ролей, особистісного самовизначення, розвитку соціальної активності та соціальної відповідальності, бажання проявити себе за рамками найближчого соціуму. На практиці діти і підлітки часто виключені із реальної соціально значущої діяльності; на заняттях, як правило, превалює інформативна та інформаційно-комунікативна форма передачі знань, в тому числі й про толерантність [30]. Це особливо характерне для

вихованців сімейно-орієнтованих будинків, де, як правило існує різновікова мала група.

Дослідження стану сформованості толерантності у вихованців сімейно-орієнтованих будинків, аналіз діяльності самих будинків, їх організаційно-педагогічного потенціалу дало можливість визначити соціально-педагогічні умови формування толерантності в малих групах школярів. Таким чином, формування толерантності у різновікових малих групах школярів з сімейно-орієнтованих будинків буде ефективним, якщо буде забезпечено:

- впровадження методу індивідуальних планів роботи з дитиною як базового соціально-педагогічного інструменту формування її толерантності;
- використання інтерактивних форм роботи з дітьми з метою формування їхньої комунікативної компетентності умовах групи як форми індивідуальної соціально-педагогічної допомоги;
- підготовка педагогів, вихователів/опікунів сімейно-орієнтованих до роботи з дитиною за індивідуальними планами.

5.3. Методика формування толерантності у різновікових малих групах школярів з сімейно-орієнтованих будинків

Експериментальна робота була спрямована на нівелювання певних протиріч, зокрема, між:

- необхідністю в розширенні знань учнів про різні аспекти толерантної взаємодії/комунікації та відсутністю у них повної інформації або її заміна життєвими представленнями;
- потребою в конкретних різноманітних засобах формування толерантності та їх дефіцитом в сімейно-орієнтованих будинках;
- поведінкою дитини та формуванням підтримуючого соціального середовища; формами, методами формування толерантності та культурними традиціями, соціальним досвідом вихованців.

Необхідно зауважити, що формування соціальних цінностей дитини – виховання сімейно-орієнтованого будинку відбувається у поєднанні:

- індивідуальної роботи з нею;
- роботи з групою, з якою вона контактує;
- роботи з оточенням (біологічна сім'я, можлива прийомна родина, усиновлювачі, опікуни, вихователі будинку).

В основу формувального етапу експериментальної роботи щодо формування толерантності школярів – вихованців сімейно-орієнтованих будинків покладено метод індивідуальних планів роботи з дитиною і сім'єю, який виник у відповідь на потреби нової, зреформованої системи допомоги дитині та її сім'ї, яка почала витісняти систему державного втручання в життя сімей за рахунок реалізації принципу допомоги. Цей принцип відноситься до засобів допомоги громадянам на найнижчому щаблі при використанні власних засобів громадян.

Метод індивідуальних планів є також інструментом, який служить реформі системи інституційної допомоги, включаючи, зокрема, ліквідацію дитячих будинків та сирітських притулків у Східній Європі в інтересах програм підтримки сім'ї, системи опіки над дітьми у формі прийомної родини і створення невеликих програм інституційної допомоги терапевтичного характеру, в тому числі формування толерантних стосунків в малих групах вихованців, які спільно проживають у сімейно-орієнтованих будинках. Метод індивідуальних планів заповнює також прогалини, які утворились в результаті неефективних групових програм допомоги у дитячих будинках, де не помічались індивідуальні потреби і практично відбувалось відлучення дітей від своїх сімей. Дитячі будинки, скомпрометовані своєю неефективністю і високими витратами, почали уступати програмам інтенсивної та персоналізованої роботи з сім'єю, а також роботі з відновлення соціальної та емоційної компетентності самої дитини.

Нова, створювана система соціальної допомоги в усе більшій мірі ґрунтується на здобутках західних систем соціальної допомоги, які, починаючи з 20-х років XX століття, були основані на техніках так званої «роботи з ситуацією». Одним із прекурсорів таких підходів була Мері Річмонд, для якої робота з ситуацією це «процес, який розвиває особистість шляхом свідомо проведеної адаптації кожної окремої одиниці, яка виступає у відносинах між людьми і в їх соціальному середовищі» [142]. Так званий діагностичний підхід Мері Річмонд заключав необхідність попереджати дії на користь сім'ї поглибленою діагностикою, що служить аналізу особистості клієнта, а також виявленню ресурсів та небезпеки з боку середовища. Це був теоретичний початок «ознайомчої психологічної бесіди», у методі ППР вона була розвинута до меж ретельного аналізу ресурсів сім'ї. Цій меті служать перші етапи «Процедури роботи з родиною», яка використовується разом з ППР, де з самого початку фахівець, працюючий у дитячому будинку, або координатор прийомної родини, збирає всю інформацію для кращого пізнання самої сім'ї та дитини. Метою цієї діяльності є не стільки саме знання про дитину і її сім'ю, а скільки, скоріше, визначення ресурсів (міцних сторін) усіх осіб, які отримали допомогу. Відповідно до теорії роботи над ситуацією, знання ресурсів дозволить їх стимулювати, зміцнювати і використовувати для підтримки або урівноваження елементу сімейної системи, яка постраждала від кризи і деструктивно впливає на інші елементи.

У методі ППР теорія роботи із ситуацією поєднується з теорією сімейних систем, прекурсором якої був Мюррей Боуен [143]. Згідно з цим підходом, родина є структурою взаємозалежних елементів або підсистем, які прагнуть досягнути рівновагу. Будь-яке послаблення одного з елементів або однієї з підсистем (напр. подружнього життя), призводить до запуску механізмів системи, мета яких полягає у вирівнюванні «послаблених сил» слабого елементу

за допомогою власних ресурсів або ресурсів інших елементів. Професійно підготовлений спеціаліст повинен знати ці ресурси і бути в змозі їх активізувати, він має аналізувати кризу у родині дитини як кризу сімейної системи. Він повинен досягнути цього за рахунок координування спільної роботи, яка полягає у зборі та аналізі даних і здійсненні плану надання допомоги при співпраці з іншими фахівцями. Цей план повинен мати конкретну мету, повинні бути визначені засоби його здійснення, час для проведення конкретних заходів, а також визначені особи, члени групи, яка реалізує план допомоги. Метод ППР ставить акцент на необхідності особистої відповідальності призначеного фахівця (наприклад, опікуна в дитячому будинку, координатора прийомної родини або асистента родини) за здійснення цього плану при професійному використанні ресурсів як фахівця, так і родини, якій він надає допомогу. Практика функціонування професійних прийомних родин та дитячих будинків показує, що план підтримки сім'ї, який здійснюється зацікавленим і, одночасно, професійно підготовленим фахівцем, має набагато більше шансів на успіх, ніж робота, проведена нестабільною і диференційованою групою. Проте індивідуальний підхід не виключає використання спеціалістом групи як об'єкту для перевірки вірогідності та психологічної супервізії плану, а також механізму активування додаткової допомоги у здійсненні цього плану.

Робота з дитиною та її найближчим оточенням заснована на емоційних співвідношеннях. У методі ППР є важливим безпосередній вплив на підопічного відносин, які можна назвати «пара-терапевтичними» і мета яких полягає у відновленні здібності до прив'язаності у дітей, які були занедбані або покинуті своїми батьками. Таким чином, метою індивідуального впливу на дитину і її найближче оточення буде також відновлення почуття значущості і самореалізації та всебічний розвиток дитини. Тому у методі ППР робота починається з аналізу сильних сторін і потреб дитини та її сім'ї, яка є ретельним переглядом компетентності дитини (і її батьків): від потреби опіки та до потреб розвитку і соціалізації. У результаті, робота з ситуацією може бути індивідуалізованою і, водночас, спиратись на стандартні інструменти.

Метод ППР не являється виключно лікувальним методом, але його ефективність очевидно залежить від особистої компетенції фахівця та його емоційного відношення до роботи з дітьми та членами її родини одночасно з професіоналізмом процедур, умов та засобів, заснованих на знаннях і можливостях. Одним з важливих вмінь фахівця є професійна дистанція, яка дозволяє провести предметний аналіз бесід, як і всіх засобів методу, а також виконати побудову плану надання допомоги із розумінням емоцій, які можуть супроводжувати кожну зі сторін цього процесу.

Істотною основою методу ППР є досягнення психології розвитку, особливо у галузі психології сім'ї та родинних зв'язків. Саме порушення інтерперсональних відносин і їх вплив на розвиток дітей знаходять тут першість, як

основа для подальшого набування компетенції підростаючої молодшої людини в усіх сферах життя. Завдання відновлення здібності до прив'язаності, особливо родинної прив'язаності, розглядається у методі ППР як головне завдання, без якого важко активувати будь-які інші ресурси і компетенції.

Істотним елементом методу ППР є поєднання індивідуальної відповідальності за підготовку та виконання плану роботи з дитиною та сім'єю з необхідністю підтримки фахівця за посередництвом допомоги групи спеціалістів. Важливим елементом групової роботи спеціалістів є робота з групою вихованців.

Метод індивідуальних планів роботи з дитиною та сім'єю включає наступні напрями роботи:

1. Сімейно-орієнтований будинок спільно з представниками найближчого оточення здійснює індивідуальний план роботи з дитиною.

2. Вихователь, який керує виховним процесом дитини в сімейно-орієнтованому будинку, негайно опрацьовує план роботи із залученням дитини і порозумінням з психологом, педагогом, соціальним працівником, а також іншими фахівцями.

3. Індивідуальний план роботи, опрацьований на підставі інформації про дитину, що міститься в офіційних документах, а також аналізу процесу змін психічного та фізичного розвитку дитини в період її перебування в сімейно-орієнтованому будинку, а також оцінки результатів соціальної роботи, проведеної з її батьками.

У цьому методі завдання плану та функції вихователя значно поширені. План створюється не тільки на основі переданих установі документів, але також спираючись на інформацію, яка активно збиралася опікуном, у вигляді:

- *генограми;*
- *аналізу сильних сторін і потреб родини та дитини;*
- *екограми(екомати);*
- *листів до дитини;*
- *спільного ведення «Літопису життя» дитини та іншого.*

З початку до кінця вихователь відповідає за реалізацію плану по відношенню до кількох дітей, випадки яких він аналізує під кутом всіх категорій і підкатегорій потреб, тобто значно ширше ніж перераховані у позиції «зміни в фізичному та психічному розвитку». З практики будинків та мешкань для дітей, в яких цей метод застосовувався, відомо, що вихователь, послідовно реалізуючи принципи методу індивідуальних планів, може ефективно займатися не більше як трьома – чотирма випадками. У цьому методі його інструменти перевіряються вихователем та дитиною у робочому порядку, а одним з основних інструментів є «місячний план», який містить конкретні, заплановані дії.

Створення індивідуального плану, який відносився б до конкретного випадку, є одним з основних етапів надавання підтримки дитині та родині.

1. «Детальний опис та аналіз проблем», який називається іншими авторами «дослідженням життєвого простору» з метою уникнення оцінювання.
2. «Вибір способу дій» – прийняття рішення про застосування даної форми підтримки для дитини і її родини.
3. «Опрацювання плану дій», в якому повинен міститися спосіб протидії проблемі, визначення цілей й методів дій та окреслення часових рамок.
4. Реалізація.
5. Оцінювання.

Пропонується наступна дефініція «індивідуального плану роботи з дитиною та сім'єю» в умовах сімейно-орієнтованого будинку:

Індивідуальний план роботи з дитиною та сім'єю – це реалізований під керівництвом одного спеціаліста (вихователя) тимчасовий, комплексний, зміцнюючий вплив на дитину та оточення, в якому вона знаходиться (групу), метою якого є обмеження або ліквідація причин кризи, формування у дитини соціальних цінностей, а також поєднання родини або винайдення для дитини постійного влаштування в середовищі прийомної родини. У випадку старшої молоді, індивідуальний план може отожднюватися із планом досягнення самостійності.

Основою створення індивідуальних планів роботи з дитиною і родиною є, згідно з вище описаною схемою Кнорта та Сміта, точний опис та аналіз проблеми, що у випадку дітей, влаштованих поза родиною, означає «дослідження життєвого простору» дитини і сім'ї та аналіз причини кризи. Протиставлення медичному терміну «діагноз» вже давно є постулатом багатьох західних спеціалістів. У Польщі, зокрема Софія Валерія Стельмашук ввела поняття об'єктивного «дослідження життєвого простору», що полягає у «фотографуванні» дитини в контексті його середовища. Це дослідження ставить також за мету визначити причини кризи, у тому числі причини влаштування дитини поза родиною шляхом окреслення різномірних та складних джерел кризи. В дослідженні ми спиралися тільки на об'єктивні факти, з повним опущенням оцінок, осудів та суб'єктивних думок. Наступним етапом дій був вибір розв'язання для дитини, що в умовах сімейно-орієнтованого будинку можна перекласти як окреслення головних цілей нашого впливу, які часом окреслюються як «життєві цілі» дитини.

Третім етапом дій за Кнортом і Смітом є визначення плану діяльності. Через те, що, починаючи від дослідження причин кризи, всі дії мають бути дуже конкретними та вимірними, творення плану необхідно спирати на конкретні підстави, тобто на потреби дитини в контексті потреб її сім'ї. Такий план вимагає індивідуального підходу вихователів до кожного вихованця, налагодження емоційних зв'язків з ним, це створить можливість визначити потреби дітей.

Реалізація індивідуального плану потягає за собою необхідність відійти від групових форм планування та реалізації організаційно-виховної роботи (але не виключати її), заснованої на безпосередніх, партнерських особистих

стосунках між вихователями (скоріш, дорадниками, ніж вихователями,) та дітьми, які перебувають у закладі. Наслідком реалізації плану може бути повна перебудова попередньої структури закладів, відкриття на середовище, скорочення часу перебування вихованців в закладі, а також надання праці вихователів вимірності.

Результати навчання в дитячих будинках, в яких впроваджено цей метод, дозволяють ствердити, що цей метод нелегко застосовувати, тому що він вимагає не тільки прийняття особистого рішення від окремих вихователів, але також спільного, комплексного узгодження нового стилю роботи.

Функціонування нової системи буде, однак, можливе тільки після проведення навчання для працівників системи, для чого потрібні систематичні знання, процедури та програми їх застосування.

Метод індивідуальних планів роботи (ІПР) з дитиною та сім'єю – це комплекс педагогічних процедур та інструментів соціально-педагогічної роботи.

Метод ІПР складається з кількох рівнів:

1) Рівень, що стосується змісту: Це необхідні знання з психології розвитку, праці з конкретним випадком, теорії родинних систем, теорії кризи, комунікації, позитивної дисципліни тощо.

2) Рівень процедур: Це детальна процедура роботи з дитиною та її сім'єю, почавши з моменту повідомлення прийомної родини або будинку для дітей о необхідності поміщення дитини та кінчаючи етапом реінтеграції, поміщення в іншій, постійній родині або набуття самостійності. Це також процедури праці в командах (умови команди, принципи групи, схеми поведінки) та організації допомоги дитині та родині.

3) Рівень інструментів: Це комплекс конкретних інструментів в роботі з дитиною та її сім'єю, таких як генограма, аналіз міцних сторін та потреб, екограма та довгострокові цілі, місячний план, план освітнього розвитку тощо.

4) Рівень компетенції спеціаліста (вихователя, координатора, прийомного опікуна, асистента сім'ї тощо): Це комплекс особистих компетенцій, які повинен мати спеціаліст, щоб реалізувати план допомоги, у тому числі при реалізації потреб дитини, потреб розвитку дитини, налагодженні взаємних стосунків між дитиною та групою, дитиною та основним вихователем і іншими важливими особами, власних компетенцій для моделювання зв'язку з дитиною та його вміння користатися засобами знань та засобами команди, необхідної для професійної реалізації плану допомоги дитині та родині. Тому що інструменти методу ІПР не можуть функціонувати автономно, з відривом від необхідних знань, які повинен мати спеціаліст, процедур для їх застосування, а також власних вмінь, серед яких варто підкреслити спроможність до емпатії, вміння створення емоціональних зв'язків, партнерство, відкритість, відданість та покликання. В протилежність до багатьох інших методів, власне цей метод вимагає від опікуна довести чіткого вибору: чи хоче він працювати

в прийомній сім'ї або в будинку для дітей, тільки заповнюючи таблиці, документи, проводячи чергування при дитині? Чи може він собі усвідомлює, що, реалізуючи план допомоги дитині та родині опікун повинен вийти у роль основного піклувальника та відноситись до дитини, як до своєї власної.

Варто підкреслити, що метод ІПР передбачає також глибокий аналіз ситуації сім'ї та дитини, що наближає її до аналізів психологічного характеру. Проте метод ІПР не може служити для ведення будь-яких «діагнозів» або «терапій» – індивідуальних або родинних. Його метою є оснащення спеціаліста відповідними інструментами, які дозволять створити об'єктивну конструкцію плану допомоги, у тому числі також пошуку спеціалізованої терапевтичної допомоги, наприклад при формуванні толерантності.

Метод індивідуальних планів роботи з дитиною та сім'єю в теперішній, розширеній формі, оснований на практичному досвіді багатьох спеціалістів в сімейно-орієнтованих будинках для дітей, ведених Товариством «Наш дім» – напр. в м. Устка, Слупск, Мронгово, Перемишлі, а також в дитячих будинках, що супроводжуються іншими неурядовими організаціями. Метод ІПР функціонує також в Україні, де група понад двадцяти тренерів цього методу веде курси в багатьох дитячих будинках, посилаючись на працю двох взірцевих будинків для дітей (створених за допомогою Українського фонду «Благополуччя дітей») у м. Кіровоград та Каневі.

Як відмічалось вище, індивідуальний план роботи з дитиною розробляється разом з дитиною в процесі діагностики її потреб. Основними інструментами діагностичного процесу є: генограма, аналіз міцних сторін та потреб родини та дитини, екограма/екокартка, а також листи до дитини, спільне ведення «Літопису життя» дитини.

Так, створення разом з дитиною генограми – фактично історії життя і розвитку дитини до того, як вона була влаштована в сімейно-орієнтований будинок, – дає можливість визначити опікунські потреби дитини, забезпечення яких є обов'язковою складовою індивідуального плану.

На визначення потреб у розвитку, зміцненні відносин з оточуючими, біологічною сім'єю тощо спрямовано такий діагностичний інструмент як Аналіз сильних сторін дитини. Його застосування сприяє більш повному насиченню індивідуального плану дитини деталями і дає можливість визначити конкретні кроки по забезпеченню потреб дитини у розвитку і вихованні.

Спільне з дитиною складання Екограми/екомапи дає можливість визначити перспективи розвитку дитини, спираючись на значущих для неї осіб, соціальне оточення, потенційні підтримуючі зв'язки тощо.

Ефективною формою взаємодії з дитиною, стимулювання її до власного розвитку та самоаналізу, вивчення свого коріння та встановлення соціальних зв'язків є ведення разом з нею «Літопису життя». Цю методику доцільно використовувати ще на етапі перебування дитини в інтернатному закладі або розпочати у сімейно-орієнтованому будинку.

В Україні ця методика була відпрацьована благодійною організацією «Український фонд «Благополуччя дітей», яка видала альбомі відповідного формату. Але за відсутності друкованого «літопису» можна виготовити таку книгу із зошита або папки-накопичувача самостійно разом з дитиною.

«Літопис мого життя» складається з семи розділів, що можуть допомогти дитині згадати й переказати від себе свою історію життя, адже дитина найчастіше має потребу в такій допомозі. Дитині простіше почати роботу над літописом, якщо поруч з нею перебувають дорослі, яким вона довіряє та в оточенні яких почуває себе впевнено й спокійно. Ця методика є одним інструментом формування толерантності дитина основі розвитку самовпевненості, власної гідності, відповідальності, усвідомлення міжособистісних зв'язків.

Ведення «Літопису мого життя» переслідує одночасно кілька цілей. Перша – збирання інформації. Дорослий допомагає дитині фіксувати в цій книзі все, що відбувається в житті маленької людини, щоб потім їй можна було все це пояснити. Книга з фотокартками, розповідями, враженнями та фактичними даними дає змогу уникнути прогалин в історії життя дитини. Друга – пошук і поповнення відсутньої інформації з минулих років життя дитини. Коли всі дорослі з оточення дитини (батьки, прийомні батьки, родина, опікуни, наставники, керівники дитячих будинків та притулків) діють спільно, єдиною командою, вчасно зібрати важливу інформацію про дитину легше.

Третя – усвідомлення дитиною своєї значущості, розуміння нею, що вона варта складання такої книги. Дорослі, які оточують дитину, можуть вважати історію дитини настільки важливою, що її необхідно якось зафіксувати і зберегти для пам'яті. Вихователі/опікуни можуть додати, що сама дитина є досить важливим джерелом інформації при складанні такої історії, а її розповіді також варті збереження в «Літописі мого життя».

Четверта – отримання опікунами й наставниками засобів, необхідних для того, щоб допомогти дитині охопити й усвідомити своє минуле. Правильне й точне розуміння свого минулого – це відправний пункт для усвідомлення всього, що відбувалося й відбувається в житті дитини, яку залишили батьки.

Важливо, щоб дорослий допомагав дитині створювати «Літопис мого життя». Для цього йому необхідно спілкуватися з нею, щоб докладніше довідатися про її спогади та пережитий досвід. Змістом таких бесід може стати обговорення таких важливих життєвих запитань: «Хто я?», «Звідки я?», «Який я?».

Такі бесіди мають надихнути дитину на те, щоб вона замислилася над тим, що ж з нею сталося. Можливо, це будуть заборонені, важкі й болісні запитання. Робота над «Літописом мого життя» має поступово перетворитися для дитини в процес осмислення нею свого минулого, а це допоможе їй правильніше розібратися у своєму сьогоденні.

Таким чином, «Літопис мого життя» являє собою щось більше, ніж формуляр з інформацією, якого можна торкнутися руками – це ще й засіб допомогти дитині осмислити все, що відбулося в її житті. «Літопис мого життя»

варто розглядати ще як допоміжний матеріал, спрямований на сприяння прийомним батькам, наставникам та вихователям в їх роботі з дітьми, позбавленими батьківської опіки.

«Літопис мого життя» призначений для дітей віком від 0 до 18 років, які виховуються поза рідною домівкою. Його видано в двох версіях: для хлопчиків і для дівчат. Версії є абсолютно ідентичними і відрізняються лише обкладинками та закінченнями в окремих словах. Наприклад, «мешкала, «мешкав» тощо. Книжка містить рекомендації для батьків щодо її заповнення й сім робочих розділів:

- Розділ «Я» – у ньому дорослі, які оточують дитину віком від 0 до 18 років, висвітлюють найвизначніші події перших років її життя.

- Розділ «Мої близькі» повністю присвячений біологічній сім'ї дитини, родинним зв'язкам, і сім'ї, в якій дитина виховується в даний час. Також у цьому розділі є окремі сторінки, де дитина може подати відомості про своїх друзів.

- Розділ «Я навчаюсь...» має містити інформацію про всі установи, де дитина навчалась, улюблені предмети, вчителів, а також про успіхи дитини в навчанні тощо.

- Розділ «Мої захоплення» – на сторінках цього розділу дитина може розповісти про свої захоплення, про те, як їй подобається проводити вільний час, про свої мандрівки, улюблені книги, музику, ігри тощо.

- Розділ «Мое сокровенне» – над цим розділом дитина має працювати самостійно й лише за її згоди опікуни можуть знайомитися зі змістом цього розділу. Він повністю присвячений внутрішньому світові дитини, її успіхам і невдачам, снам, мріям, спогадам і бажанням.

- Розділ «Важливі події в моєму житті» має фіксувати важливі події як минулого дитини, так і її сьогодення. Дитина мусить сама визначити, які події відтворювати у книжці.

- Розділ «Моя творчість» – тут дитина з допомогою дорослих розповідає про свої творчі здобутки. В цьому розділі можна розмістити малюнки, гербарій, історії про різні прояви творчості в дитини.

Метод «Лист до дитини» має полегшити і конкретизувати працю з дитиною. Опис у формі листа дитині допоможе проаналізувати свою життєву ситуацію, зміцнити сильні сторони, розвинути навички спілкування з людьми, визначити життєві пріоритети тощо. Для опікуна лист до дитини є базою для опрацювання конкретних завдань щодо зміцнення сильних сторін дитини і для задоволення потреб в окремих сферах життя і розробки індивідуального плану роботи з дитиною та родиною. Лист до дитини складається на основі тієї інформації, яку вихователь/опікун отримує з «Літопису життя», аналізу сильних сторін, генограми і екограми/екокартки.

Необхідно відзначити, що вихователі/опікуни мають навчитися писати лист до дитини. Цьому присвячено спеціальне заняття у розробленому тренінговому курсі.

5.4. Упровадження методу індивідуальних планів робіт із дитиною.

В ході дослідження та впровадження моделі сімейно-орієнтованого будинку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування було визначено етапи роботи вихователя з дитиною, яка знаходиться під його патронатом, а саме:

Аналіз сильних сторін та потреб дитини. Аналіз необхідно провести протягом 2-ох місяців з моменту переміщення дитини. Вихователь складає аналіз враховуючи зібрану за 2 місяці інформацію. Вихователь повинен бути об'єктивним і утримуватися від оцінок дитини та осіб важливих для дитини. Аналіз необхідно написати зрозумілою для дитини мовою. Аналіз сильних сторін та потреб дитини корегується під час консультувань з людьми, які знають дитину. Тільки після корекції аналіз у формі листа зачитується дитині. Аналіз лежить в основі планування роботи з дитиною та її біологічною родиною.

Перевірка статусу дитини та підготовка генограми протягом двох місяців з моменту переміщення дитини. Генограма створюється на базі інформації з таким джерел: дитина; члени біологічної родини; документи дитини; інтерв'ю з соціальними службами.

Генограма може бути доповнена особистою інформацією та розповіддю дитини щодо її стосунків з тими чи іншими людьми з оточення.

Підготовка аналізу сильних сторін та потреб біологічної родини: складання плану роботи з членами родини, що має на меті реінтеграцію та зміцнення родини або підтримку тривалих зв'язків родини з дитиною; збір інформації щодо рішення розмістити дитину в прийомну родину або на усиновлення; збір інформації щодо складання плану незалежного проживання; збір інформації про членів родини, яких можна запросити до роботи з дитиною та її сім'єю і хто може виконувати завдання індивідуального плану розвитку дитини і родини.

Підготовка екокарти разом з дитиною. Визначити глибину прив'язаності дитини до кожного учасника представленого в екокарті. На основі екокарти написати висновки, з яких буде зрозуміло, які довготривалі цілі постають перед дитиною та соціальним працівником.

Складання довготривалого графіку роботи з дитиною на основі інформації з екокарти та інформації отриманої від дитини. Визначити сфери в яких дитина найбільше потребує допомоги.

Підготовка плану навчання, що складається з: пріоритетів та цілей; засобів, що допоможуть досягти цих цілей (допомога вихователя, допомога інших учнів, волонтерська робота, репетитор та інше); контракту з вчителями та директором школи; договору про навчання з дитиною.

Складання місячного плану, що базується на категоріях та підкатегоріях потреб дитини. Мета – визначити декілька завдань, відмітити їх успішне

виконання. Це сприяє підвищенню самоповаги у дитини. Кожного місяця вихователь і дитина планують виконати декілька завдань або досягти декількох цілей, але не дуже багато. Кожного місяця можна обирати завдання з різних категорій та підкатегорій потреб дитини. В перспективі всі категорії будуть охоплені.

Ведення записів успіхів дитини відповідно до виконаних завдань (можна назвати «Щоденник»).

Збирання пам'ятних для дитини речей. Наприклад, фотокартки, листи, документи з минулого та теперішнього.

Збирання всіх інших записів і документів, що пов'язані з реінтеграцією або пошуком прийомної сім'ї/сім'ї-усиновлювачів або процесу становлення незалежним.

В роботі вихователь керується принципами дисципліни без покарань, аналізом фактів і логічних наслідків, заохоченням, звертає увагу на сильні сторони дитини та допомагає дитині задовольняти потреби.

Контроль за належним впровадження індивідуального плану роботи з дитиною та родиною здійснюється безпосередньо директором закладу та за участі інших вихователів і соціального працівника, що здійснює соціальний супровід від центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

В процесі впровадження концепції індивідуальних планів роботи з дитиною було відпрацьовано вимоги до організації роботи команди вихователів, а саме: Вихователі працюють в команді. Командою керує директор закладу. Директор відповідальний за процес здійснення індивідуального патронату в закладі, також за впровадження індивідуальних планів розвитку вихователями.

Дослідження було спрямовано на виховання толерантного ставлення один до одного, формування досвіду поваги та терпимості, вміння брати відповідальність на себе в сфері відносин, тобто на формування комунікативної компетентності школярів в умовах малої групи з використанням інтерактивних форм роботи.

З цією метою нами було розроблено тренінг для малих груп школярів з сімейно-орієнтованих будинків на тему «Толерантність як основа життєвого благополуччя». Його завданнями визначено:

- ознайомити учасників з поняттям «толерантність», формувати позитивне ставлення до толерантної поведінки,
- стимулювати інтерес учасників у пошуку шляхів вирішення конфліктних ситуацій на прикладі міжособистісних стосунків; продемонструвати значимість терпимого ставлення до інших.

Загальна тривалість тренінг 3 години. Тренінг складається з двох сесій, об'єднаних головними ідеями:

- толерантність – це прояв соціальної зрілості особистості;
- толерантність може и має виховуватися;
- толерантна дитина усвідомлює правоту та справедливість дій з боку інших, якщо вона включена у безконфліктну взаємодію з оточуючими і приймає їх право на відмінність.

Основним завданням тренінгу є ознайомлення з поняттям «толерантність», введенням його в активний словниковий запас (толерантність – це комплексна якість людини, що характеризується її здатністю з повагою ставитися до інтересів, думок, поглядів, звичок, вірувань інших людей, прагненням зрозуміти й досягнути взаємної злагоди без застосування тиску, насилля).

Особливий інтерес дітей викликають інтерактивні вправи, під час виконання яких вони можуть проявити свою творчість, самостійність, здатності. Такі вправи дозволяють підвищувати рівень довіри в групі та формувати позитивне ставлення до іншого, що лежить в основі толерантності.

Однією із таких вправ є «Чудо-дерево». Для проведення цієї вправи тренер об'єднує учасників у групи по 3-4 особи. Кожна група має визначити і обговорити ключові ознаки (характеристики) толерантності. Потім на картках у вигляді листя написати 4-5 таких ознак. Групи можуть використовувати інформаційний матеріал та картки попередньої міні-лекції. В ході презентацій учасники мають прокоментувати кожну визначену ними ознаку, а «листочок» розмістити на чудо-дереві «Толерантність».

Тренер має спрямувати роботу груп так, щоб на «чудо-дереві» були представлені такі слова-ознаки толерантності, як: рівні права, взаємоповага, рівні можливості, уважність, терпимість, самобутність, власна гідність, традиції, свобода віри, позитивна лексика, відповідальність, почуття гумору, злагода, розуміння, співчуття, партнерство, прийняття думки іншого, повага, солідарність та співпраця, не нанесення шкоди, безпека, світогляд тощо.

Закріпити поняття «толерантність», створити його символ, порівняти уяву про толерантність з практичними діями дає змогу ще одна інтерактивна вправа – колаж «Марка», відповідно до інструкції якої необхідно «розробити ескіз і надрукувати поштову марку «Толерантність» обмеженим тиражем, яка має стати гордістю кожного нумізмату». Після завершення роботи над ескізом кожна група презентує свою марку і пояснює її змістове наповнення.

Під час проведення тренінгу доцільно звернули увагу дітей на спільне в зображеннях марки, що підготовлено різними групами, важливість оволодіння людиною вміння передавати свої позитивні емоції іншим людям під час спілкування. Інструментами передавання таких емоцій можуть бути ввічливі та пестливі слова, щира та ніжна інтонація, обережні та коректні жести тощо. Вміння передавати свої позитивні емоції, які лежать в основі толерантності, діти можуть формувати в ході виконання вправи «Ласкаве слово».

Вихователь може запропонувати учасникам створити коло, сісти і обговорити декілька питань. При цьому тренер звертається до всіх, а відповідати учасники мають тільки за бажанням. Питання для обговорення: «Згадайте, якими ласкавими словами ви називаєте своїх рідних, близьких, знайомих, друзів? В яких випадках ви це робите: коли щось потребуєте чи коли у вас гарний настрій. Як часто ви це робите? Що заважає вам проявляти теплі почуття по відношенню до людей? Що ви відчуваєте, коли називаєте людей ласкаво? А як реагують люди на ваше ласкаве звернення?»

Важливо допомогти дітям усвідомити, що в основі толерантної поведінки лежить повага до самого себе, особиста гідність. Продемонструвати зв'язок між повагою до самого себе та толерантністю дає змогу вправа «Поважаю себе». Тренер пропонує дітям пригадати ознаки толерантності (див. вправа «Чудо-дерево») і дає завдання: визначити три ознаки толерантності, які притаманні кожному із учасників і три, які від хотів би в себе розвинути. Під час виконання вправи діти можуть вільно рухатися по кімнаті, підходити до Чудо-дерева, роздивлятися його «листочки». Наприкінці вправи за бажанням учасники презентують свої ознаки толерантності.

У ході тренінгу поза увагою вихователя не залишається питання стиmulювання зацікавленості дітей у пошуках позитивних шляхів вирішення конфліктних ситуацій, адже толерантна людина завжди уникає конфліктів, протидіє насильству.

Формувати вміння дітей вирішувати конфліктні ситуації на практиці можна під час вправи «Килим миру». Для її виконання тренер розгортає маленький килимок – килим миру, на який пропонує сісти тим, хто має певні непорозуміння, поговорити одне з одним і вирішити всі питання мирно. З цією метою він пропонує розіграти (продумані і письмово підготовлені та роздані дітям) ситуації:

Ситуації для рольової гри програються всі або за вибором тренера. Для участі в рольовій гри запрошуються бажуючі. Всі інші – експерти, які, якщо потрібно, можуть надавати допомогу у вирішенні ситуації порадою.

Тренеру важливо зазначити, що «килим миру» – це символ відмови від вербальної і фізичної агресії.

Метою вправи «Шкідливі поради» є відпрацювання навичок конструктивної взаємодії.

Логічним продовженням попередньої вправи є вправа «Стратегічне планування», метою якої є окреслення шляхів і способів виходу з конфліктної ситуації. Групам пропонується оформити свої напрацювання – «План стратегічних дій» – у вигляді малюнків, гри, монтажу тощо.

При виконанні цього завдання важливо, щоб діти зрозуміли, що саме від їхніх якостей, терпіння, розуміння, доброзичливості, підтримки, відповідальності залежить вибір шляху вирішення конфліктної ситуації.

Завершуючи вправу тренер може запропонувати правила, які допоможуть при вирішенні ситуацій непорозуміння:

Правило №1. Намагайтеся не йти на конфлікт. Скажіть собі, якщо хтось затіває сварку: «Стоп! Не піддавайся!» Пам'ятайте, що хтось із вас повинен грати роль стриманого і терпимого.

Правило №2. Не намагайтеся приховати образу, відкласти її на завтра. Говоріть про суть конфлікту, не нагадуйте старих образ.

Правило №3. Враховуйте настрій співрозмовника, навіть, якщо впевнені, що він не правий. Воно може не збігатися з вашим, тому намагайтеся не вимагати виконання ваших бажань тоді, коли у співрозмовника поганий настрій.

Правило №4. Не дорікайте для того, щоб викликати замішання і натиском примусити виконувати ту чи іншу вимогу. Психологи радять діяти навпаки: «Хочеш дорікнути – похвали!». Цей аванс може дати хороші результати.

Правило №5. Перш ніж сказати про свою образу, подумайте один на один з собою, що саме вас не влаштовував. Часто причиною образи стає ваша втома, роздратування.

Важливою складовою толерантності є вміння взаємодіяти з іншими. Саме цьому присвячена прикінцева вправа «Трикутник взаємодії» під час якої діти з зав'язаними очима складають з мотузки складають задані геометричні фігури, у такий спосіб можуть виявитися проблеми взаємодії і знаходження узгоджених рішень.

Щоб отримати зворотній зв'язок від учасників за результатами тренінгу, вихователь пропонує їм намалювати сходи, де відображені найбільш важливі події (минулі і майбутні) в їх житті. Тренер просить дітей намалювати себе на тій сходинці, де вони зараз є. А потім задає їм запитання, на які вони мають відповісти і схематично зобразити цю подію на «сходах»: який позитивний досвід з минулого життя допоміг вам дістатися цієї сходинки, де ви є? Які важливі події відбуваються з вами зараз? Що з позитивного досвіду, які риси характеру знадобляться вам у майбутньому житті? Щоб ви хотіли змінити в собі для подальшого життя?

У подібний спосіб за результатами тренінгу діти були ознайомлені з поняттям «толерантність», його ознаками, навчилися визначати конфліктну і безконфліктну поведінку, виражати позитивні емоції стосовно інших людей, визначати шляхи вирішення конфліктних ситуацій на прикладі міжособистісних стосунків; продемонстрували значимість терпимого ставлення до інших, формували вміння безконфліктного вирішення складних життєвих ситуацій.

5.5. Підготовка педагогів та вихователів сімейно-орієнтованих будинків до формування толерантності школярів

Важливою умовою формування толерантності у різновікових малих групах школярів з сімейно-орієнтованих будинків є підготовка педагогів, вихователів/опікунів до роботи з дитиною за індивідуальним планом.

Як відмічалось вище метод індивідуальних планів роботи складається з кількох рівнів: рівень, що стосується змісту, рівень процедур, рівень інструментів, рівень компетенції вихователя/опікуна, педагога сімейно-орієнтованого будинку, що інтегрує в собі попередні рівні. З метою реалізації цієї умови було розроблено та впроваджено тренінговий курс «Методика роботи з дитиною за індивідуальними планами», який розраховано на 6 навчальних днів (по 6 годин). Його головною ціллю є ознайомити вихователів та спеціалістів соціальної сфери з інноваційною моделлю роботи з дитиною (та її родиною) за індивідуальними планами.

Тренінг складається з 11 сесій за такими темами: сесія 1. Концепція методики планування роботи з дитиною; сесія 2. Концепція сильних сторін і потреб дитини; сесія 3. Етап аналізу ситуацій, в якій опинилася дитина: генограма; сесія 4. Етап аналізу ситуацій, в якій опинилася дитина: екокарта; сесія 5. Етап створення індивідуального плану роботи: місячний план; сесія 6. Етап створення індивідуального плану роботи: план освітнього розвитку; сесія 7. Етап реалізації та оцінка виконання індивідуального плану: контракт к роботі з дитиною; сесія 8. Етап реалізації та оцінка виконання індивідуального плану: пам'ятки, літопис життя; сесія 9. Позитивна дисципліна; сесія 10. Ефективна комунікація; сесія 11. Робота з біологічною родиною.

Як в роботі за дітьми, так і в ході навчання вихователів та спеціалістів із соціальної роботи увага була зосереджена на тому, що базисом формування толерантності особистості є розвиток її власної гідності. Щоб розуміти шляхи, способи формування толерантності малих груп школярів фахівцям необхідно усвідомлювати, в яких сферах реалізується почуття власної гідності, умови, необхідні для її формування, сильні сторони і потреби дитини тощо.

Проілюструємо хід проведення тренінгового курсу на прикладі одноденного тематичного блоку, присвяченого вищезазначеним питанням.

Усвідомити відмінність життєвих вмінь учасників від вмінь дітей з сімейно-орієнтованого будинку дати можливість вправа «Життєві вміння».

Учасники в малих групах заповнюють таблицю, що стосується життєвих вмінь.

Наприклад:

- Які має вміння у сфері домашніх робіт, самообслуговування?
- Чи вміє самостійно залагоджувати справи у різних установах?
- Чи вміння дитини адекватні до її віку?
- Що вміє самостійно виконувати?

- Чи вміє користуватися побутовою технікою? Якою?
- Чи вміє самостійно подорожувати відповідно до її віку?
- Чи вміє заощаджувати, планувати видатки, кишенькові?
- Організаційні вміння

Вправа ця допомагає підготуватись до заповнення таблиці сильних сторін та потреб дитини.

Пізніше учасники заповнюють цю таблицю.

Учасникам пропонується відповісти на запитання:

- Як розважається дитина?
- Що приносить їй радість, задоволення?
- Чи вміє вона розважатись, гратися з іншими?
- Які ігри (в тому числі ігри в групі) знає?
- Чи вміє сама організувати собі дозвілля?
- Спосіб проведення вільного часу?
- Чи виступає ініціатором проведення різноманітних заходів, яких саме?

Продовженням навчального заняття стає вправа «Відчуття власної вартості – Пізнання самого себе», що триває 30 хв.

Мета вправи: дати можливість учасникам усвідомити рівень розвитку почуття власної вартості у дітей з сімейно – орієнтованого будинку.

Тренери диктують учасникам речення, написані нижче. Учасники мають закінчити ці речення: Від дружби я очікую...; Відчуваю себе важливим, тоді...; Роль, якою я найбільше горджуся це:...; Найціннішим з мого минулого є:...; Від інших відрізняє мене...; Найбільше, що іншим людям подобається в мені це:...; Відчуваю себе обізнаним та компетентним тоді, коли:...; В взаємодіючих з іншими людьми я маю право...; Щоб бути взірцем та прикладом, особа повинна...; Найважливішою річчю, яку сподіваюсь, дитина буде в мені шанувати та наслідувати є...

Після завершення роботи над реченнями тренер запитує, як би ці речення продовжила дитина з сімейно-орієнтованого будинку. Тренер підводить учасників до розуміння того, що почуття власної гідності дітей з сімейно-орієнтованих будинків (або іншого типу інтернатних закладів) розвинуто на низькому рівні. Він пропонує поміркувати, яким чином можна ці почуття у дитини?

Кожен учасник по черзі висловлює власну думку.

Тренер мотивує учасників до дискусії про важливість почуття власної гідності для розвитку толерантної особистості. Він зазначає: Наші погляди, переконання та відчуття стосовно нас самих мають величезний вплив на наше життя. Вони є вирішальними у формуванні того, ким ми є насправді (або ж ким ми думаємо, що ми є), що ми робимо та ким можемо стати. Наші власні уявлення та відчуття мають величезний вплив на нашу поведінку, на те, як ми вчимося, як відносимося до інших, задовольняємо свої потреби, працюємо, вирішуємо проблеми та організовуємо і проводимо своє дозвілля. Суть справи, пов'язаної з відчуттям власної вартості та його впливом на

наше життя можна виразити одним твердженням: «Якщо я люблю себе, то не кривджу ані себе, ані інших». Якщо ми самі себе не любимо (маємо низьку самооцінку) то своїми поступками та діями, як правило, ображаємо інших людей. Тоді ми не робимо того, що могло б нас зробити щасливими та задоволеними з життя та самого себе. Ми як члени професійної команди людей, які працюють над забезпеченням потреб дітей повинні усвідомлювати вагу відчуття власної вартості та розуміти як воно формується. Відчуття власної вартості відіграє велику роль у різних сферах нашого життя: впливає на нашу роботу, взаємостосунки з іншими людьми, на наші плани та амбіції, врешті решт навіть на те, у кого ми закохуємося та на те, чи ми щасливі. Психологи погоджуються, що високе відчуття власної вартості, адекватне до реальної ситуації даної особи має прямий зв'язок з раціональністю, інтуїцією, творчістю, незалежністю, еластичністю, здатністю опанувати, впоратись з втратою та зміною, бажанням признавати свої помилки (та виправляти їх), доброзичливістю та готовністю співпрацювати. Низьке відчуття власної вартості характеризується браком раціональності, неправильним розумінням дійсності, нееластичністю, боязню перед новим та невідомим, конформізмом або ж невластивим бунтом, захистом, надмірним підпорядкуванням, або надмірно контрольованою поведінкою, страхом та ворожістю відносно інших. [31]

Для навчання вмінню формувати у дітей почуття власної гідності доцільною є робота учасників тренінгового курсу в малих групах. Прикладом є вправа «Де і як ми реалізуємо відчуття власної вартості?», яка триває 20 хв.

Тренер пропонує учасникам в малих групах обговорити питання «Де і як ми реалізуємо відчуття власної вартості?». Запропоновані відповіді він записує на фліпчарті.

Підсумовуючи роботу, тренер зазначає, що зазвичай, відчуття власної вартості можна реалізувати:

- Під час визначення і досягнення поставлених цілей;
- В процесі підготовки до подолання труднощів та проблем в особистому та професійному житті – чим вища наша самооцінка та відчуття власної вартості, тим швидше ми можемо впоратись з втратою і тим легше нам віднайти в собі сили, щоб розпочати все спочатку.
- Через амбіцію – чим вище наше відчуття вартості, тим більше ми хочемо в своєму житті досягнути
- Через відкритість у вираженні почуттів – в залежності наскільки міцне наше відчуття вартості, тим охочіше ми говоримо про те, що плануємо, реалізуємо чи відчуваємо.
- Під час спілкування – Відчуття власної вартості впливає на нашу щирість та відвертість у спілкуванні з іншими людьми.
- У взаєминах з іншими людьми – Високе відчуття власної вартості допомагає нам створювати та підтримувати позитивні, тривалі та здорові взаємовідносини.

• Через повагу до інших людей – Відчуття власної вартості є фундаментом нашої поваги до другої особи. Якщо про самого себе ми думаємо добре, то відповідно ми не будемо поспішно оцінювати інших. Тоді у нас також не буде очікування того, що кожне нове знайомство нестиме зі собою чергове відторгнення, приниження чи укладення проти нас спеціального плану дій.

Важливо наголосити учасникам, що формуванню толерантності дитини сприяє позитивно-емоційне ставлення до неї, заохочення, заслужені нагороди тощо. Зокрема, під час виконання вправи «Мої нагороди» тренер пропонує учасникам пригадати приємні моменти дитинства, коли їм, заохочуючи до якої-небудь діяльності, дарували подарунки.

Після спогадів, учасники відповідають на запитання: які відчуття асоціюються у них з цими ситуаціями? Як винагороди впливали на формування їхнього почуття власної вартості?

Під час тренінгу варто підкреслити, що почуття власної гідності дитини формується із ставлення інших осіб до неї, яке відображається в міміці, жестах, пестливіх словах, інтонації голосом тощо. Батьки та опікуни є першими дзеркалами дитини. Якщо вони реагують зацікавленням, увагою, обіймами, ласкою, усмішкою, теплими розмовами, співом при колисці, годують, вбирають та створюють атмосферу безпеки, то відповідно діти починають відчувати і вірити, що їх цінують, і вони є варті цієї опіки та любові.

Слова, якими ми звертаємося до дитини впливають на формування її позитивного образу, а отже можуть допомогти дитині відчувати, що вона варта зацікавлення, уваги; гідна любові, тобто розвивати її толерантність. Натомість, якщо основні потреби дитини не забезпечуються, якщо над нею фізично знущуються чи її потребами нехтують, то тоді дитина вважатиме себе нічого не вартою та непотрібною нікому людину, тобто все це спричинить формування інтолерантності підростаючої особистості.

Ще однією формою роботи під час тренінгового курсу є групова дискусія навколо проблемних запитань. Для цього учасники об'єднуються у групи, кожна з яких отримує для обговорення одне проблемне питання. Приклади проблемних питань наведено нижче:

Що ще формує власний візерунок дитини?

Як ми можемо дізнатись, чи у дитини позитивне відчуття власної вартості?

Чи важко змінити власний образ дитини?

Чи у всіх дітей, які живуть в інтернатах низьке відчуття власної вартості?

В ході дискусії учасники приходять до висновків, що існує багато причин.

Тренер об'єднує учасників пропонує кожному учаснику самостійно визначити ці причини і обдумати їх.

Варіантами запропонованих причин, які загрожують почуттю власної вартості у дітей, які живуть в інтернатних закладах, є:

1. Безпосередній негативний вплив на відчуття власної вартості має сексуальне, фізичне чи емоційне насилля, або занедбання.

2. Діти можуть відчувати себе без вартісними та безсильними. Вони можуть зробити висновок, що батьки, опікуни та всі дорослі є неприязними, несолідними та холодними людьми. Тоді такі діти створюють власний світ, в якому вони самі нічого не варті, а їхні батьки чи опікуни є особами, які травмують чи завдають їм біль.

3. Діти та молодь, в яких відносини *батьки-діти* невластиві часто не поважають самих себе. Ступінь емоційного зв'язку з батьками впливає на наше переконання щодо власної компетентності та хорошого ставлення до нас з боку інших. Коли діти розстаються з батьками, то у них проявляється тенденція до самокритики.

4. Діти, яким необхідна інституційна опіка часто є дезорієнтованими в житті, невпевнені у собі та непокояться тим, ким вони є. Це все є наслідком розлуки з сім'єю, досвіду перебування за межами рідного дому та чинників, які були причиною розміщення дитини в інтернаті.

5. Таким дітям важко відділитись від батьків, мають проблеми зі самостійністю. Якщо вони дізнаються, що їх батьків не шанують, то вони самі відчують себе нічого не вартими.

6. У більшості випадків, дітям бракує інформації. Вони можуть не знати для чого їх розлучили, або ж незабаром розлучать з рідною сім'єю, як довго ця розлука триватиме? Вони можуть не знати, що від них вимагається, для того, щоб вони могли повернутися додому і що повинно змінитися? Діти можуть не знати, що очікує від них опікун, кому довіряти, а також чи винні вони в чомусь. Коли дитина не може знайти відповідей на ці питання, то їй важко відчувати себе потрібною, компетентною та нести відповідальність за свої вчинки.

7. Фізичне насилля, занедбання та розлука з сім'єю впливають на розвиток дитини. Внаслідок цього дитині буде важко радіти тому, що їй вдалось успішно виконати фізичне, емоційне, суспільне чи інтелектуальне завдання. Це також негативно впливає на її самооцінку.

8. Багаторазові зміни місць проживання з однієї у іншу сім'ю, або ж з інтернату у інтернат ще більш поглиблюють невпевненість та розгубленість дитини.

9. Відчуття самотності може понизитись, коли дитина буде розміщена та виховуватись поза межами свого культурного середовища, ніж до того часу.

10. Не всі діти, які живуть в інтернатах проявляють низьке відчуття власної вартості. Деяким дітям може бути характерна свого роду еластичність.

Наприкінці вправи учасники роблять висновок, що у дітей, які виховуються в будинках дитини з багатьох причин є труднощі в зв'язку з пониженим відчуттям власної вартості та проблеми з розпізнанням своєї самоідентичності.

Група опікунів повинна допомагати дітям розвивати позитивне відчуття власної вартості та допомогти зрозуміти те, ким вони є. Зміцнення відчуття власної вартості шляхом укріплення сімейних взаємостосунків та відчуття самоідентичності є одним з найважливіших завдань групи опікунів.

Кульмінацією тренінгового блоку, присвяченого формуванню почуття власної гідності дитини як основи її толерантності, є визначення і опрацювання учасниками ефективних для цього чинників.

Тренер пропонує розглянути чотири ключові чинники, необхідні для формування відчуття власної вартості, а саме: самоідентифікація дитини; адекватність її самооцінки; впевненість у власних силах, наявність життєвого ідеалу.

Учасники спільно з тренером детально обговорюють кожен із чинників; основні ідеї фіксуються на фліпчарті.

На наступному етапі тренер ставить перед учасників завдання: на основі чинників визначити поради для вихователів, опікунів, фахівців із сімейно-орієнтованих будинків щодо формування власної вартості дитини – як основи розвитку її толерантності.

Приклади порад наведено нижче:

- Дізнайся якнайбільше про осіб, які є для дитини важливими та значущими, і якщо це можливе, допоможи підтримати ці взаємостосунки.
- Допоможи дитині відновити контакти з важливими для неї особами (особисто, по телефону, чи написати лист).
- Співпрацюй з біологічною родиною дитини для того, щоб зібрати матеріали до «Літопису Життя» дитини.
- Розмовляй з дитиною про її взаємостосунки з сім'єю та друзями.
- Зроби щось особливе, щоб підкреслити культурні традиції, свята та звичаї та збільшуй в цих подіях роль та участь дитини.
- Якщо дитина походить з віруючої сім'ї, то підтримуй та заохочуй до подальшої практики в її віросповіданні.
- Покажи дитині, що її пам'ятки, спогади чи особисті речі є для Тебе важливими. Заохочуй дитину до того, щоб вона розповідала Тобі про це та уважно її слухай.
- Залучай дитину до активної участі в житті суспільства, громади.
- Налагоджуй взаємини з дитиною та використовуй це, щоб показати дитині та навчити її, які почуття та поведінка є результатом позитивних взаємин з іншими.
- Розмовляй з дітьми про те, як вони розуміють поняття «найкращого» друга.
- Задумайся разом з дітьми над тим, чому інші їх люблять. Спитай: «Що робиш, коли відчуваєш себе комусь потрібним?»
- Заохочуй дітей до того, щоб вони приєдналися до груп, де вони можуть навчитися співпрацювати та робити у складі групи.

- Оціни можливість участі дитини в діяльності гуртків, спортивних секцій чи музичних груп.
- Виражай свою підтримку щодо приналежності дитини до даної групи.
- Оцінюй вкладені старання дитини в життя групи, та під час виконання домашніх завдань.
- Використовуй час для розмов для того, щоб поділитися своїми почуттями, потребами, а також щоб обговорити зацікавлення, розв'язати проблеми, пропагувати співпрацю та планувати життя громади.
- Заохочуй дитину та допомагай їй брати участь в шкільній та громадській діяльності.
- Покажи дитині своє задоволення від того, коли вона добре відноситься до інших.
- Хвали дитину за кожне її реальне досягнення – особисто та в присутності інших, на шкільних зборах чи в групі.
- Хвали факт того, що люди різняться між собою.
- Знайди кожній дитині сферу, в якій вона може перевищувати інших. Підтримуй дітей та додавай відваги для того, щоб розвивалось далі в цьому напрямку. Уникай порівнянь дітей та питань, чому вони не можуть бути як інші.
- Стався до кожної дитини як до окремої та неповторної особистості зі своїми потребами та міцними сторонами і унікальними можливостями. Це позитивно оцінює дитину як окрему людську істоту.
- Уникай «групової відповідальності» в ситуації, коли діти поводитись по-різному.
- Приділи кожній дитині щось спеціальне в роботі по дому чи інші потрібні для сімейного життя чи життя в громаді дії.
- Заохочуй дитину до «покращення» власних рекордів та розвивати власні вміння та навички з тижня на тиждень.
- Підтримуй зацікавлення та хобі дитини.
- Уникай виразів розчарування, коли дитина проявлятиме відмінні від Твоїх зацікавлення.
- Приділяй відповідну кількість особистого часу кожній дитині окремо.
- Підтримуй дитину, зміцнюй її за допомогою слів (наприклад, «Ти винятковий», «Я Тебе люблю», «Я дуже переживаю за Тебе», «Ти мені не байдужий», «Ти для мене дуже важлива»), жестів (лагідний дотик, обійми). Роби це незалежно від поведінки дитини.
- Концентруйся на талантах та погодься з їх браком!
- Зміцнюй та хвали, якнайчастіше!
- Заохочуй дитину до самостійного мислення та пошуків та пізнання нового.
- Дозволь дітям помилятись.
- Заохочуй до роботи.

- Заохочуй дитину вибирати.
- Створюй дитині нагоди для того, щоб вона могла проявити свою відповідальність.
- Заохочуй бути витривалою.
- Залучай до спільного вирішення проблем.
- Хвали за досягнення.
- Виражай свою підтримку (наприклад, «ти можеш це», «ти чудово даєш собі раду», «спробуй ще раз»)
- Вчи вміння «допоможи собі сам».
- Питай дітей про їх погляди на громади, розподіл обов'язків і ін.
- Постійно збільшуй сферу відповідальності дитини.
- Сам будь прикладом та поступай згідно своїх переконань та норм.
- Представляй дітям людей, якими Ти захоплюєшся.
- Дозволь дитині розвивати її контакти з людьми, які можуть бути хорошим прикладом для дитини (вчителі, священники, суспільні авторитети і ін.).
- Розмовляй з дитиною про життя знаменитих людей.
- Розмовляй з дітьми про їх норми моралі та вартості.
- Зроби так, щоб діти знали про Твої думки та переконання в питаннях моралі та життєвих поглядів. Коли запитують, то будь з ними щирий та відвертий.
- Допомагай дітям відважно нести відповідальність за свої вчинки.
- Дискутуйте між собою на теми ваших вартостей, зацікавлень, переконань та думок.
- Уникай пастки: «Роби те, що я Тобі кажу, а не те, що роблю». Те, що ми говоримо має менший вплив на те, ким ми є, ніж те, що ми робимо.
- Живи згідно норм та вартостей, які б Ти хотів переказати дітям.
- Створи та підтримуй умови, необхідні для відчуття приналежності, неповторності. Вчи дітей, як вони самі повинні створювати ці умови і дотримуватись їх.

Тренер пропонує учасникам подумати ще про інші способи подання дітям взірців, а потім підбиває підсумки: Низька самооцінка часто пов'язана з відчуттям безсильності. Люди, над якими фізично знущалися, або які були жертвами обставин рідко мають позитивну думку про себе. Діти в загальному, та діти, які виховуються в інтернатах в особливості, мають менший контроль над своїм життям, ніж дорослі. Тому таким важливим є те, щоб ми надали дітям впевненість в свої сили та сформували позитивну самооцінку. Все, про що ми до тепер говорили про почуття власної гідності дітей можна підсумувати так: *Дітям необхідна безумовна любов та повага.* З-за таких умов, при спокійному та послідовному застосуванні визначених правил, діти будуть постійно розвиватись та формувати власну особистість, навчатись шанувати себе та інших, та будувати позитивні та тривалі взаємини.

Підсумком навчальної діяльності в рамках представленого вище тематичного тренінгового блоку є відпрацювання у учасників навичок складання листа до дитини. Як відмічалось, лист до дитини є базою для опрацювання конкретних завдань щодо зміцнення сильних сторін дитини і для задоволення потреб в окремих сферах життя, або для розробки індивідуального плану роботи з нею.

Для прикладу тренер зачитує фрагмент листа (додаток – Лист до Петрика), що стосується опікунських потреб дитини. Він коментує цей фрагмент листа наступним чином:

В цьому оригінальному фрагменті листа до дитини опікун описує реальність, підкреслюючи ті ситуації, які викликали у опікуна позитивні почуття і враження. Він говорить дитині так «Я бачу, який ти є, помічаю різні деталі, які стосуються тебе, і підкреслюю їх. Ти не мусиш змінюватись через мої погляди, бо мені подобається в тобі багато речей, які є тільки в тобі. Перебування з тобою приносить мені радість, бо ти така, яка ти є». Якщо дитина має які-небудь потреби (наприклад, як потреба тримати власні речі у порядку), то роллю опікуна-приятеля є не суддівська критика, а рекомендації про те, яким чином, з допомогою опікуна можна вирішити дану проблему. Замість критики краще використати конструктивну і доброзичливу пропозицію про допомогу. Якби навіть треба було б звернути увагу на найважчі проблеми, як наприклад, підтримка власної гігієни, то ми не напишемо «ти гарний, але не миєшся», проте вкажемо краще на ту ситуацію, коли хлопець вмився і запахтвся, пишучи, наприклад, «коли ти ходив на дискотеку минулого тижня, то ти був такий чистий, від тебе гарно пахло і ти був гарно вдягнений...» Це постійна дилема педагогів, чи звертати увагу на «неправильну» поведінку, критикуючи, наприклад розгاردіш в кімнаті, чи наголошувати на правильних ситуаціях. Природно, що діти тягнуться до зв'язку з дорослими. Проте, якщо ж дорослі будуть починати спілкування з ними зі вказівок на помилки, вони будуть створювати більше причин для критики. Якщо ж дорослий вказуватиме на сильні сторони і гідність, то дитина почуватиметься безпечно, буде зміцнювати своє почуття вартості і почне більше вірити у власні можливості.

Тренер відмічає, що ця категорія потреб досить проста для аналізу; важче визначити сильні сторони в категорії потреб розвитку, які охоплюють наступні пункти: Оздоровчі потреби (теперішні); Фізичний та статевий розвиток; Освітні потреби; Вподобання; Духовні потреби (духовний розвиток, знання про світ, розвиток культури); Емоційні потреби (потреба задоволення, волі); Почуття власної вартості; Життєві здібності (вміння); Потреба задоволення і розваги.

Тренер знайомить учасників з продовженням листа. Він відмічає, що найскладніше конкретизувати опис емоційних потреб і потреб пов'язаних з почуттям власної гідності. В листі ми не оцінюємо дитину за її поведінку, ми показуємо тільки ті ситуації, в яких дитина знайшла спосіб дати собі раду

з емоціями і задовольнити свої потреби, ми вказуємо на її здібності, які з нашою допомогою повинні далі розвиватися у дитини.

Далі тренер ознайомлює учасників з викладення в листі до дитини наступних потреб, задоволення яких безпосередньо впливає й на формування її толерантності: потреба дитини у зміцненні зв'язків з біологічною родиною, потреба зміцнення тривалих і позитивних зв'язків з іншими, в тому числі з однолітками, колективні (суспільні) потреби.

Наступним кроком тренер пропонує учасникам провести рольову гру «Лист до дитини». Він об'єднує учасників в пари, в яких визначаються ролі – опікуна та дитини. «Дитина» протягом 3 хв. розповідає «свою історію» (бажано наближено до реального життя дітей з сімейно-орієнтованих будинків), «опікун» пише лист, в якому звертає увагу на опікунські потреби дитини.

По завершенню роботи тренер мотивує декількох учасників зачитати написані ними листи. Група приймає участь в обговоренні. Наприкінці вправи тренер дає домашнє завдання для учасників написати наступну частину листа, що стосується інших потреб дитини та привезти його на наступну сесію.

Сесія завершується рефлексією. Тренер по колу запитує учасників про їх враження щодо пройденого матеріалу, ставлячи такі запитання: чи зрозумілим є представлений матеріал? Які залишилися питання? Що запам'яталося найбільше? Що було зайвим? Що ви застосуєте на практиці?

Тренінговий курс «Методика роботи з дитиною за індивідуальними планами» було впроваджено протягом 2010-2011 років при підготовці вихователів/опікунів, спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді для сімейно-орієнтованих будинків. В трьох тренінгових курсах прийняли участь понад 60 осіб. Після тренінгу, як правило, здійснювався відбір вихователів/опікунів для роботи в сімейно-орієнтованих будинках. На сьогодні в двох будинках працюють 23 підготовлених вихователі/опікунів.

За результатами проведеного дослідження зроблено наступні **висновки**:

1. Толерантність слід розглядати як здатність бачити в іншій людині саме *іншу* – носія інших цінностей, логіки мислення, інших норм поведінки, усвідомлення її права бути іншою, відмінною; безумовно позитивне ставлення до такої несхожості; здатність сприймати світ з різних позицій.

2. Аналіз різних форм влаштування та виховання дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування засвідчив, що організація життєдіяльності дітей-сиріт за моделями сімейно-орієнтованих будинків дає можливість враховувати бажання і потреби дітей, використовувати індивідуальний та диференційований підходи в освіті та вихованні, сприяє становленню і розвитку мережі соціальних контактів дитини в тому числі з біологічною сім'єю, розширеною родиною, значущими членами громади; формує відповідальність та самостійність – основні значущі якості людини, яких бракує дітям, що виховуються в інтернатних закладах.

3. В ході з'ясування стану сформованості толерантності у різновікових малих групах школярів з сімейно-орієнтованих будинків на основі розроблених критеріїв сформованості толерантності було виявлено три групи школярів з характерними проявами показників сформованості у них толерантності.

4. Проведений констатувальний етап дослідження засвідчив не тільки необхідність посилення уваги до виховання толерантності у позаурочний час у вихованців сімейно-орієнтованих будинків, а й також необхідність організації й проведення навчально-просвітницької роботи з вихователями сімейно-орієнтованих будинків (значна кількість вихователів не обізнана з формами й методами виховання толерантності у школярів різного віку, використовує можливості позаурочної роботи недостатньо).

5. В ході дослідження було обґрунтовано та експериментально перевірено соціально-педагогічні умови формування толерантності у різновікових малих групах школярів з сімейно-орієнтованих будинків. При цьому було визначено, що формування толерантності у різновікових малих групах школярів з сімейно-орієнтованих будинків буде ефективним, якщо буде забезпечено:

- впровадження методу індивідуальних планів роботи з дитиною як базового соціально-педагогічного інструменту формування її толерантності;
- використання інтерактивних форм роботи з дітьми з метою формування їхньої комунікативної компетентності умовах групи як форми індивідуальної соціально-педагогічної допомоги;
- підготовка педагогів, вихователів/опікунів сімейно-орієнтованих до роботи з дитиною за індивідуальними планами

1. З метою реалізації визначених соціально-педагогічних умов формування толерантності в малих групах школярів з сімейно-орієнтованих будинків було впроваджено метод роботи з дитиною за індивідуальним планом, який є комплексним інструментом формування у неї впевненості в собі, відповідальності, уміння налагоджувати стосунки з іншими, що в кінцевому результаті впливає на формування в неї толерантності. Проведення тренінгу для малих груп дітей як ефективної методики формування у різновікових малих групах школярів з сімейно-орієнтованих будинків, сприяло більш чіткому усвідомленню ними поняття толерантності, важливості толерантної поведінки у повсякденному житті, вплинуло на формування почуття власної гідності як основи толерантності.

2. Організоване в ході дослідження навчання педагогів, вихователів/опікунів, спеціалістів соціальної сфери, які долучені до роботи з дітьми із сімейно-орієнтованих будинків, було спрямоване на ознайомлення фахівців з методом роботи з дитиною за індивідуальним планом, навчання використанню різних діагностичних методик, які одночасно виступають і як інструмент впливу на зміцнення сильних сторін дитини, ведення «Літопису життя» дитини, складання на основі діагностики листа до дитини.

3. В результаті дослідної роботи була зафіксована позитивна динаміка щодо формування толерантності у школярів малих груп з сімейно-орієнтованих будинків, відбулися позитивні зміни у показниках прояву толерантності.

Таким чином, порівняно з результатами констатувального етапу експерименту динаміка в групах школярів змінилася з 7,2% на 12,8 % в першій групі, з 41,7% на 61,9 – в другій і з 34,5 на 25,3% – в третій. Наприкінці дослідження значна більшість дітей продемонстрували достатньо повні знання про сутність толерантності, усвідомили значущість прояву толерантності в групі, середовищі, де вони живуть, у суспільстві; у них було сформовано вміння знаходити адекватні рішення проблем, вони стали визнавати існування іншої точки зору, критично ставитися до власної думки й думки інших; діти стали виявляти співчуття та вболівання, повагу до іншого, чуйність; для них характерним стало ціннісне ставлення до іншого; готовність вступити в діалог; вони почали контролювати свою поведінку.

РОЗДІЛ 6. ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЛИХ ГРУПАХ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ

6.1. Особливості формування і функціонування малих груп неповнолітніх засуджених у виховних колоніях

Актуальність проблематики визначається вирішальною роллю пенітенціарних установ у ресоціалізації особистості неповнолітнього засудженого, у попередженні рецидивної злочинності й підвищенні загальної превенції злочинності у державі, що дозволить більш ефективно забезпечити суспільну безпеку і тим самим знизити соціальну напруженість, пов'язану з високим рівнем злочинності; необхідністю педагогізації пенітенціарної системи, надання їй гуманістичної спрямованості, модернізації виховної і освітньої роботи з неповнолітніми засудженими, які вилучені з активного суспільного життя, становлять особливу групу ризику і можуть бути ресурсом у здійсненні злочинної діяльності в майбутньому.

Історичний досвід свідчить про те, що посилення покарання, його карального впливу не призводило до бажаних результатів. Людину не можна сформувати і тим більше виправити методами кари, залякування, прямого грубого примусу. Одне й те ж покарання по-різному діє на різних людей. Виправлення особистості, яка провинилася, не може бути досягнутим тільки зовнішніми впливами. Для цього необхідне покаяння (визнання злочинцем провини і щирого самоосуду – розкаяння). Виправити людину – значить здійснити її ціннісну переорієнтацію, сформувати в неї базові соціальні цінності, включити у сферу її совісті порушену соціальну цінність.

Вікові особливості неповнолітніх засуджених, зокрема не сформованість механізму самоконтролю, підвищена потреба у самоствердженні, в умовах ізоляції призводять до того, що у пенітенціарних установах для неповнолітніх

має місце насилля і жорстокість, створюється атмосфера постійної тривожності. Відсутність зразків поведінки вкрай необхідних у віці, коли відбувається активне формування особистості, призводить до негативних психологічних наслідків, випадання з простору власної культури.

Поняття сорому, совісті, які слід було б реанімувати, остаточно зникають із свідомості засудженого. Мука вимушеного перебування у «стадних» умовах призводить до примітивізації особистості, її крайньому огрубінню, різкому зниженню рівня критичної самооцінки особистості, до втрати її самоповаги і залишків соціальної ідентифікації.

Разом з тим, сьогодні соціальна робота в пенітенціарній системі України має непогані перспективи. Вона дозволяє актуалізувати і застосовувати увесь комплекс засобів, необхідних для допомоги засудженим у конкретному випадку. Інститут пенітенціарної соціальної роботи важливий ще й тому, що зазвичай, людина, яка перебуває на волі має можливість обговорити свою проблему з будь-якими доступними їй спеціалістами. У свою чергу засуджений, в силу суттєвого обмеження своїх прав і свобод, просто не має можливості звернутися до потрібних йому фахівців за допомогою. Звідси, соціальна робота у пенітенціарній системі відіграє особливу роль у забезпеченні прав і свобод тих осіб, які відбувають кримінальне покарання в місцях позбавлення волі.

Заслугує на схвалення і перехід сучасної Державної пенітенціарної служби України від суто карально-репресивного характеру до системи, побудованій на охоронно-захисній концепції. В цьому контексті одним з найважливіших завдань соціальних фахівців є переформування інституту тотального типу, якими є місця позбавлення волі, в інститут соціального навчання. Тому залучення педагогічних і соціальних фахівців у процес ресоціалізації неповнолітніх засуджених вбачається вкрай необхідним, що, насамперед, продиктовано і пенітенціарною реформою.

Проблему моральних цінностей неповнолітніх правопорушників вивчали О. Беца, С. Белічева, С. Горенко, В. Кривуша, В. Оржеховська, Т. Семенець, В. Синьов, М. Стурова та ряд інших науковців. Проте специфічні проблеми формування базових соціальних цінностей у неповнолітніх засуджених в умовах позбавлення волі не знайшли свого достатнього і цілісного наукового вивчення.

Практика свідчить, що неповнолітні вчиняють злочини переважно в групі, тобто спільно з іншими особами, зазвичай з ровесниками. Згідно результатів дослідження М. Мансурова, 85% всіх правопорушень, вчинених підлітками, трапляється під впливом неофіційних малих груп [108]. Тому не є випадковим той інтерес, який проявляли дослідники до проблеми групової злочинності неповнолітніх в різні роки. Так, роботи К. Ігошева, К. Кимеля, В. Литвинова, Г. Міньковського, Л. Пшеничникова, Г. Попової, О. Мокрецова, І. Шмарова

та інших авторів, виконані в 60-70 роках, сприяли створенню наукової бази у вивченні проблеми групової злочинності неповнолітніх.

В дослідженні Г. Хохрякова розглядаються чинники впливу тюремної субкультури на правосвідомість засуджених. Автор вважає, що спрямованість правових поглядів, переконань і установок засуджених визначається їх прагненням і здатністю до виживання в умовах примусової ізоляції. Це орієнтує на вибір тієї системи правових цінностей, яка притаманна відповідній неформальній групі.

В 90-х роках проблеми групової злочинності неповнолітніх вивчалися Р. Булатовим, О. Куликом, В. Панкратовим, С. Сибіряковим, Н. Фахтуліним та ін. Однак в останні роки, в силу різних обставин, інтерес дослідників до проблеми групової злочинності помітно знизився, намітився своєрідний і невиправданий відхід від цієї проблематики, що не зовсім відповідає реальним соціальним тенденціям.

У кримінології і психології широке розповсюдження отримала точка зору, виходячи з якої, поведінка окремої особистості детермінується суспільним середовищем (макросередовищем), безпосереднім оточенням (мікросередовищем), а також внутрішнім світом конкретної людини. Кожна з наведених складових визначається попередньою, тобто мікросередовище в значній мірі визначається макросередовищем, особистісні якості людини – мікросередовищем, а всі три рівні взаємообумовлені і взаємопов'язані. Макро- і мікро-рівень пов'язані з об'єктивними причинами злочинності неповнолітніх, а особистісні якості – із суб'єктивними.

Отже, вивчення проблеми формування базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених охоплює досить широке коло питань щодо особливостей взаємодії спецконтингенту пенітенціарних установ із середовищем, визначення його елементів, характеру міжособистісних і міжгрупових стосунків в умовах позбавлення волі, механізму соціально-психологічної адаптації до нових умов життя і соціального оточення, механізму утворення неофіційних малих груп і характеру спілкування в групах, впливу групових процесів на особистість і на формування колективу, чинників, які визначають інтенсивність цього впливу тощо.

Індивідуальний розвиток людини, її діяльність здійснюється в процесі встановлення різноманітних відносин з певним соціальним середовищем, яке в кінцевому рахунку визначає її становлення як особистості, детермінує характер її діяльності.

Загальновідомо, що протягом свого життя особистість постійно оволодіває одними функціями-ролями і втрачає інші. У засуджених до позбавлення волі процес засвоєння нових функцій-ролей якісно змінюється, що потребує значної перебудови звичних шаблонів поведінки, системи установок і ціннісних орієнтацій.

Соціальні функції-ролі засуджених, як членів суспільства, або взагалі не виконуються, або значно обмежені. Дослідження цього питання показало, що в умовах ізоляції від суспільства людина виконує не більше 10% тих соціально схвальних функцій-ролей, які вона повинна виконувати на волі. Обмеження об'єму звичних соціальних функцій-ролей, їх низький престиж здійснює несприятливий вплив на поведінку засуджених, викликає негативні емоції і стресові стани, призводить до послаблення адаптивних здібностей особистості, особливо при тривалому перебуванні в пенітенціарних установах.

Психологічні проблеми, пов'язані з ізоляцією, надзвичайно складно долати навіть дорослій людині, а тим більше дитині. У підлітків, які перебувають за ґратами, відмічається високий рівень тривожності, виснаження нервової системи, знижуються пізнавальні процеси, негативні емоції переважають над позитивними, втрачається активність і настрої.

Вочевидь, діти і підлітки належать до найменш захищеної та найбільш вразливої соціальної верстви населення, що пояснюється багатьма соціально-економічними, медичними, психологічними та психофізіологічними причинами. Щодо неповнолітніх засуджених, яких в пенітенціарних установах Державного департаменту України з питань виконання покарань (далі – ДДУ ПВП) у 2010 році нараховувалося 1479 осіб, то ці проблеми значно каталізуються, адже вони пов'язуються з фізичною ізоляцією від суспільства, примусовістю та підконтрольованістю утримання у замкненому середовищі, суттєвою обмеженістю в реалізації своїх потреб, неминучими критичними змінами у психічних станах, ослабленістю фізичного здоров'я та підвищеною узалежненістю від соматичних та інфекційних захворювань, типових для місць позбавлення волі. Після звільнення від покарання неповнолітні відчують серйозні труднощі в адаптації до життя в суспільстві, відновленні соціальних зв'язків та здійсненні соціальних функцій.

В підлітковому віці значно підвищується виборність, активність у виборі середовища спілкування і референтної групи. Цей вибір напряму пов'язаний з наявністю умов для формування самосвідомості, самооцінки підлітка, для реалізації потреби самоствердження і завоювання певного престижного статусу серед однолітків.

У стосунках з ровесниками підліток прагне до самореалізації, визначення своїх можливостей, оскільки успіхи в цьому середовищі цінуються ним більше всього. Реалізація потреби самоствердження пов'язана з двома важливими умовами: по-перше, з наявністю певної сфери діяльності, що дозволяє повністю реалізувати себе; по-друге, з наявністю суспільного визнання своєї діяльності, схваленням референтної групи. При формуванні референтної групи поза соціально значимою діяльністю, в умовах «пустого проведення часу» і хуліганства, прагнення до самоствердження стає основним кримінальним чинником, який робить таку групу каталізатором злочинної поведінки

неповнолітніх. Інший ефект можна спостерігати, коли потреби спілкування і самоствердження реалізуються в референтній групі однолітків, яка формується на основі суспільно-корисної діяльності. Ряд спеціалістів (О. Беца, О. Северов, В. Синьов, М. Супрун, С. Яковенко та ін.) в цьому випадку вказує на відсутність проблеми «важковихованості» і, навіть, можливість успішної ресоціалізації неповнолітніх злочинців. Але, на жаль, негативні соціально-педагогічні та кримінально-правові характеристики неповнолітніх засуджених дають підставу для несприятливих прогнозів щодо їх законслухняної поведінки. Так, 24% неповнолітніх до засудження ніде не працювали і не навчалися; 55% – не мали повноцінної опіки і виховання, оскільки проживали в неповних сім'ях, як правило низького матеріального статку (кожний третій – сирота); 13% – до засудження виховувалися в спеціальних виховних закладах системи освіти; 63% – раніше притягувалися до кримінальних покарань, не пов'язаних з позбавленням волі; 2% – були повторно засуджені до позбавлення волі в неповнолітньому віці; 34% – засуджені за крадіжку; 38% – засуджені за розбій або пограбування; 7% – засуджені за навмисне вбивство або нанесення тяжких тілесних ушкоджень.

До того ж, позбавлення волі неухильно тягне за собою суттєві зміни соціального середовища, сфери спілкування, соціального статусу особистості. В умовах відриву від звичного соціального оточення у людини збільшується егоїстичність, підозрілість, втрачається чуйність. Дефіцит спілкування, складність задоволення звичних потреб, однорідні подразники призводять до росту тривожності, депресії, емоційних переживань і фрустрацій. Все це несприятливо позначається на процесі соціально-психологічної адаптації. Як показали проведені попередні дослідження, 60% конфліктів, наявність яких часто обумовлена незадоволеністю особистості її власним статусом у відділенні виховної колонії (далі – ВК), траплялися в перші місяці перебування неповнолітніх засуджених в пенітенціарних установах.

Вивчення конфліктів серед неповнолітніх засуджених дозволяє розглядати конфлікт з точки зору його структури, динаміки, функцій, а також його типології.

В місцях позбавлення волі серед неповнолітніх засуджених мають місце такі типи **конфліктів**:

- *міжособистісний конфлікт* (підліток-підліток), що торкається сфери відносин між окремими засудженими і обумовлений, як правило, сутичкою їх особистих інтересів;
- *конфлікт між підлітком і групою підлітків* (підліток-група), в основі якого має місце розходження цінностей, цілей, установок підлітка з нормами групи, в яку входить засуджений-підліток;
- *міжгруповий конфлікт* (група-група), що виникає при сутичці інтересів різноманітних малих груп, які функціонують у виховній колонії.

Результати вибіркового дослідження конфліктів, що виникають між неповнолітніми засудженими, представлені в таблиці 1.1, показують певні тенденції їх виникнення за характером сторін, які в них безпосередньо беруть участь.

Таблиця 7

Розподіл конфліктів різних типів серед неповнолітніх засуджених

| Виховна колонія | Типи конфліктів у % від загального рівня конфліктів | | |
|-----------------|---|----------------|-------------|
| | підліток-підліток | підліток-група | група-група |
| Прилуцька | 57 | 9 | 3 |
| Мелітопольська | 32 | 4 | 1 |

Неважко помітити, що у вказаних виховних колоніях серед неповнолітніх засуджених найбільш розповсюджені міжособистісні конфлікти.

Конфлікти типу підліток-група часто виникають серед неповнолітніх засуджених, які входять в малі групи різної спрямованості (в більшому ступені негативної). Група володіє певним допуском терпимості до поведінки її членів, кожен з яких може дозволити у своїй поведінці незначні відхилення від існуючих норм групи. Конфлікт же виникає при переході межі терпимого відношення, коли відхилення відображають таку поведінку засудженого, у результаті якої його дії не співпадають із системою ціннісних орієнтацій групи, «зафіксованих» у неписаних групових правилах, нормах, традиціях. В певних ситуаціях неповнолітній засуджений починає гостро усвідомлювати протиріччя між різними груповими нормами, цінностями і розуміє протилежні вимоги, які одночасно задовольнити неможливо, що і породжує конфлікт.

Як видно з наведеної таблиці, міжгрупові конфлікти у виховних колоніях (на відміну від міжособистісних конфліктів) складають незначний відсоток. Однак конфлікти такого типу найбільш небезпечні, оскільки їх наслідки часто незворотні і можуть призвести до масових безладів та непокорі. Спостереження показують, що в окремих випадках у конфлікт, який виникає між двома неповнолітніми засудженими, прямо чи опосередковано залучаються інші неповнолітні засуджені, які входять до складу різних неофіційних груп. Таким чином, міжособистісний конфлікт іноді перетворюється у міжгруповий і може вирішуватися шляхом порушення дисципліни, режиму і, навіть, вчинення злочинів.

Аналіз міжособистісних конфліктів показує, що найбільш часто конфліктні ситуації викликаються такими причинами, зокрема: образа, боротьба за лідерство, зведення власних рахунків, крадіжка.

Будь-який конфлікт, як соціальний процес, має певну тривалість за часом. Вивчення конфлікту в динаміці дозволяє виділити стадії або рівні його розвитку, зокрема: виникнення конфліктної ситуації і формування конфліктних відносин у його учасників; перехід до конфліктної поведінки; вирішення протиріч, які виникають або вихід з конфлікту.

Конфліктна ситуація виступає як реальний прояв ряду об'єктивних і суб'єктивних чинників (озлобленість одних засуджених відносно інших, прагнення до переваги, погрози, образи і т.д.) в конкретних умовах акту соціальної взаємодії між неповнолітніми засудженими.

Стадія вирішення конфлікту проявляється в активних діях його учасників (бійки, побиття і т.д.), хоча в цьому випадку не виключається обопільна згода учасників або сторін конфлікту відносно об'єкта конфлікту.

Кількість конфліктів у виховних колоніях знаходяться в прямій залежності від наявності малих неофіційних груп засуджених, від їх спрямованості і групової структури. В цьому контексті варто зауважити, що чим менше груп, які мають негативну спрямованість, тим менша чисельність засуджених вступає у конфлікти, знижується також і чисельність конфліктів.

Разом з тим, бесіди з практичними працівниками виховних колоній дозволяють констатувати, що адміністрація колонії в більшості випадків дізнається вже про результати конфліктів, і дуже мало знає про природу самого конфлікту, не кажучи вже про його прогнозування і управління ним. Так, в 45% випадків від всього рівня конфліктів у виховних колоніях конфлікти вирішуються самими засудженими, без втручання адміністрації. Крім того, інформація про конфлікти, що виникають в малих групах або між групами, лише в 25% надходить до адміністрації від неповнолітніх засуджених, які беруть участь в конфлікті.

В залежності від активності неповнолітнього засудженого можна виділити чотири форми адаптації до найближчого соціального оточення:

- *активна*, коли підліток намагається зрозуміти людей і завоювати довіру з метою досягнення певного статусу у відділенні, класі, групі;
- *пасивна*, в результаті якої відбувається зовнішня (декларативна) узгодженість своєї поведінки з іншими членами групи;
- *приспосовування*, підлецування перед тими, хто має досить високий статус в неофіційній структурі відділення (групи) з метою добитися їх покровительства;
- *обережна установка на «вивчення»* людей і обстановки у відділенні або виховній колонії.

Результати дослідження показують, що більшість новоприбулих неповнолітніх засуджених (57%) займають пасивну позицію щодо відношення до найближчого соціального оточення. Це об'єктивно створює умови негативного впливу на їх поведінку з боку негативної частини засуджених, оскільки вони найбільш чутливі і податливі груповому тиску. Тому процес адаптації неповнолітніх засуджених до умов відбування покарання, до найближчого соціального оточення має бути керованим процесом, особливо в початковий період відбування покарання. Саме в цей період, як показують результати опитування неповнолітніх засуджених, їм буває найбільш важко в психологічному і моральному відношенні (77%).

В соціологічній і соціально-психологічній літературі, в якій розглядається роль і місце соціального середовища у формуванні особистості, підкреслюється багатоплановість цього поняття. Так, Л. Буєва пише: «среда представляет собой то конкретное поле социальной деятельности и отношения личности, где формируются и реализуются ее способности, где каждый человек непосредственно включается в жизнедеятельность общества. Формирующая человека социальная среда – это общество в целом, во всех сферах его и проявлениях» [34].

Однак, мікросередовище включає в себе чинники, які не лише позитивно впливають на поведінку індивіда. В ряді випадків специфіка безпосереднього найближчого соціального оточення полягає в негативному впливі на особистість, результатом якого є антисоціальна поведінка. Остання проявляється в правопорушеннях, а нерідко і в злочинах. Що стосується мікросередовища неповнолітніх засуджених, то воно має ряд специфічних особливостей, які відрізняють його від інших видів мікросередовища, насамперед тим, що воно виступає в значній мірі замкненим середовищем, з обмеженою сферою спілкування і соціальних зв'язків з іншими соціальними спільнотами (трудовими колективами, громадськими і державними організаціями, сім'єю і т.д.). В такому середовищі, при загальному образі життя засуджених, при відносно схожій долі і минулої злочинної діяльності, більш активно формуються неофіційні малі групи різної спрямованості. Це відбувається у результаті безпосередніх, досить тривалих міжособистісних стосунків між засудженими в процесі спілкування в різних сферах діяльності. В таких умовах значно підвищується ступінь впливу на особистість з боку її найближчого соціального оточення. Негативний моральний досвід, відсутність позитивних цілей, соціально-педагогічна запущеність осіб, які відбувають покарання, можуть бути сприятливим підґрунтям для формування негативного мікросередовища у виховній колонії. Все це свідчить про те, що вплив на особистість з боку найближчого соціального оточення в пенітенціарних установах здійснюється значно сильніше, ніж в умовах вільного спілкування.

Особливо сильний негативний вплив мікросередовища відчувають підлітки, які не мають стійких ціннісних орієнтацій, у свідомості яких нерідко конкурують дві групи мотивів: соціально-позитивні і соціально-негативні.

В сучасній соціологічній і соціально-психологічній літературі зустрічаються різноманітні класифікації соціальних груп. За кількісною характеристикою групи можуть бути великими, де всі члени яких, як правило, не підтримують між собою безпосередніх контактів, і малими. Члени останніх об'єднуються загальною діяльністю, перебувають в безпосередніх особистих контактах між собою. Безпосередні контакти, або акти соціальної взаємодії, зазвичай є основою виникнення в групі емоційно-психологічних відносин (симпатія, антипатія, байдужість), специфічності групових цінностей, правил і норм поведінки в групі. За цілями і характером взаємодії людей в групах

розрізняють групи організаційно-оформлені, або офіційні, і організаційно-неоформлені – неофіційні.

Офіційна група передбачає певну структуру, наявність уставу або певного регламенту її організації, в якому закріплюються статуси, права і обов'язки членів групи як всередині, так і поза нею. Прикладом офіційної групи може слугувати виробнича бригада, військовий підрозділ, навчальний клас і т.д.

Неофіційні групи можуть бути частково структуровані, але взаємодія людей тут вибудовується на більш близьких зв'язках і особистих взаємостосунках, які будуються на безпосередніх (віч-на-віч) постійних контактах. Права і обов'язки її членів не зафіксовані у відповідних документах, що регламентують діяльність таких груп. Міжособистісні відносини в групах такого типу визначаються, насамперед, неписаними нормами і правилами поведінки, особистими якостями їх учасників. Прикладом неофіційної групи може слугувати дворова компанія, друзі по роботі, відпочинку і т.д. Водночас, неофіційні групи можуть існувати всередині офіційної групи.

У соціальній психології існує декілька достатньо формальних ознак структури групи, які виявлені при вивченні малих груп, зокрема: структура переваг, структура «влади», структура комунікацій [16]. Приклад останньої показаний на рисунку 6.1.

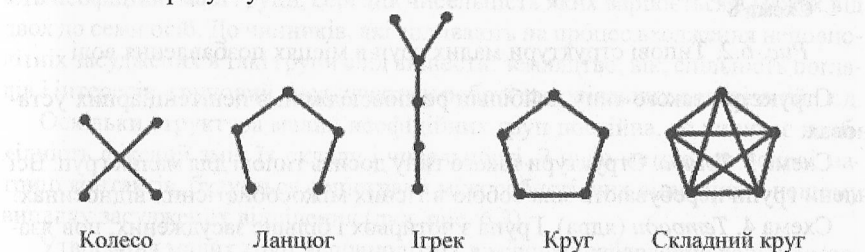


Рисунок 6.1. Структура комунікацій в малій групі

Вищевикладені положення, що характеризують взаємозв'язок соціального середовища і особистості, а також розкривають їх внутрішню структуру, в повній мірі відповідають різним соціальним спільнотам, в тому числі і мікросередовищу неповнолітніх засуджених в пенітенціарних установах.

В той же час, з усього розмаїття структур, які має та чи інша група, в практичній роботі фахівців пенітенціарних установ достатньо використовувати ті з них, що спираються на найбільш типові класичні структури [110], наведені на рисунку 6.2.

Схема 1. *Ізольований* (неконтактний) засуджений. Це засуджений, який не перебуває в постійних міжособистісних стосунках з іншими засудженими, тобто не входить в малу групу.

Схема 2. *Діада*. Міжособистісні відносини встановлюються у процесі взаємодії між двома засудженими.

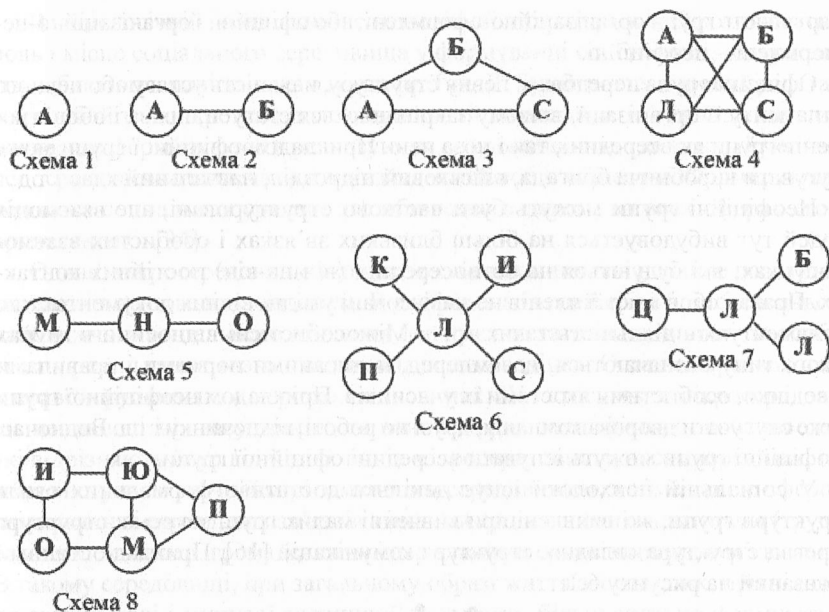


Рис. 6.2. Типові структури малих груп в місцях позбавлення волі

Структури такого типу найбільш розповсюджені в пенітенціарних установах.

Схема 3. *Триада*. Структури такого типу досить типові для малих груп. Всі члени групи перебувають між собою в тісних міжособистісних відносинах.

Схема 4. *Тетради* (ядра). Група з чотирьох і більше засуджених, пов'язаних за принципом «кожний з кожним», має замкнену структуру. В «ядрах» вся система відносин учасників тісно пов'язана між собою. Малі групи такого типу дуже стійкі, з високим ступенем згуртованості. Виключення із структури одного або більше членів групи, як правило, не призводить до її розпаду.

Схема 5 і 7. *Ланцюжок*. Це тип групової структури, характерною особливістю якої є послідовний зв'язок засуджених між собою. При роботі з такими групами особливо важливо виявити засуджених з центральними позиціями, що надає можливість впливати на подальший розвиток групи.

Схема 6. *Зірка*. Це група з чисельністю засуджених понад три особи. Відмінною особливістю такої структури є наявність центрального члена групи, який має зв'язок з усіма засудженими, що в неї входять. Структури такого типу характерні для дифузних груп, які мають нейтральну і негативну спрямованість. Для їх якісної оцінки необхідно виявити засуджених, які займають центральні позиції в групі. Водночас, усунення лідера нерідко призводить до розпаду групи.

Схема 8. *Круг*. Тип групової структури із чотирьох і більше осіб. Частково представляє собою структуру типу «ланцюжок». Усунення будь-якого елементу цієї структури, як правило, призводить до розпаду групи. В таких формуваннях можна виділити найбільш слабких за кількістю зв'язків засуджених, які перебувають ніби на периферії в структурі групи.

В сучасній соціології існує декілька типів соціограм, які широко застосовуються і в пенітенціарній психології: довільного виду, на яких члени неофіційних груп розміщуються в найбільш зручному для аналізу вигляді і локограмного типу, де дослідник завчасно розміщує на графіку членів малої групи таким чином, щоб це розміщення моделювало їх дійсне місце (розташування), де відбувається основна групова діяльність (наприклад, в ґуртожитку, відділенні, класі, на виробництві і т.д.).

Розповсюджені також концентричні, або соціограми-мішені, які розміщують всіх членів групи у концентричні кола в залежності від отриманих виборів. Чим вищий позитивний статус, тим ближче до центру кола розміщується член групи, і навпаки [26, с. 55].

За результатами констатувального експерименту встановлено, що у виховних колоніях абсолютна більшість неповнолітніх засуджених (75%) утворюють неофіційні малі групи, середня чисельність яких варіюється в межах від двох до семи осіб. До чинників, які впливають на процес входження неповнолітніх засуджених в такі групи слід віднести: земляцтво, вік, спільність поглядів і інтересів, груповий тиск, участь у роботі самодіяльних організацій і т.д.

Оскільки структура малих неофіційних груп постійна, то виникає необхідність фіксації змін їх складу і чисельності. З цією метою, на основі матриці контактів, будується соціограма міжособистісних відносин, в нашому випадку засуджених відділення (див. рис. 6.3).

Утворення малих груп неповнолітніх в місцях позбавлення волі обумовлюється, насамперед, вибірковою потребою особистості у спілкуванні, в об'єднанні з іншими засудженими на основі однакового ставлення до покарання, до різних явищ життя, до людей, у схожості соціальних установок і ціннісних орієнтацій. Неповнолітні засуджені, які зустріли земляків, швидше адаптуються до нових умов життя, в них менше трапляється конфліктів, вони швидше встановлюють у процесі спілкування стійкі міжособистісні контакти, тобто входять в неофіційні малі групи.

Разом з тим, певна частина неповнолітніх засуджених не входить в неофіційні малі групи, тримається ізольовано. Кількість таких засуджених порівняно невелика (3% Прилуцької ВК і 1%). Цікаво, що існування феномену «ізоляваності» було відмічено в свій час А. Макаренком, який писав: «... всегда в общекоммунарском коллективе оставались мальчики, с которыми никто не хотел добровольно объединяться. На 500 человек таких мальчиков набиралось 10-12, которых ни один отряд в своем составе иметь не желал по добровольному принципу» [105].

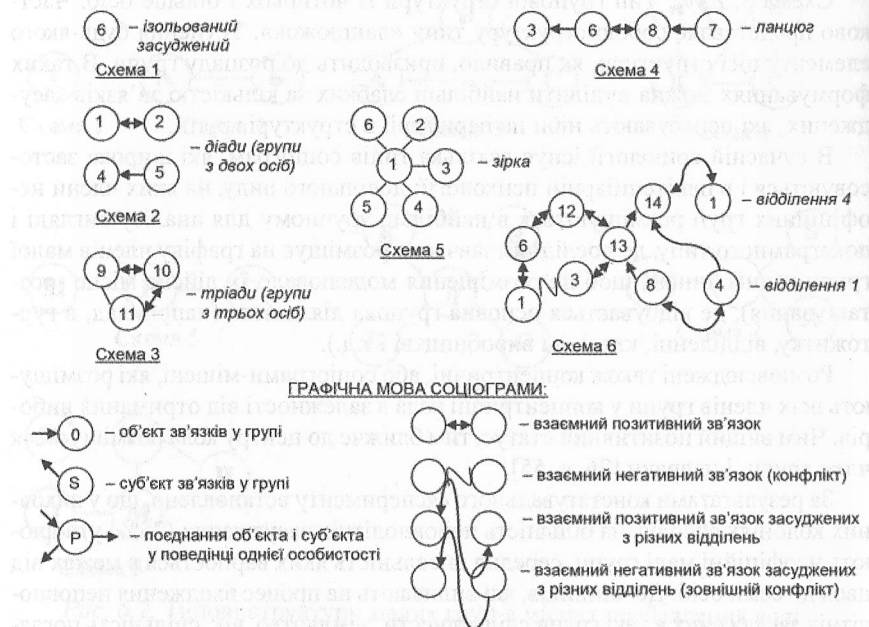


Рис. 6.3. Типова соціограма міжособистісних відносин засуджених відділення

На ізольоване положення цих засуджених в мікросередовищі впливає як невідповідність якостей їх особистостей, так і особливості їх поведінки з ціннісними орієнтаціями і соціальними очікуваннями малих груп.

В місцях позбавлення волі малі групи характеризуються багатоманітністю форм: від груп з позитивною спрямованістю до груп з яскраво вираженою негативною орієнтацією, які мають складну внутрішню структуру.

Малі групи негативної спрямованості здійснюють негативний вплив на соціально-психологічний клімат у відділенні і ВК. Вони, як правило, є ініціаторами виникнення конфліктних ситуацій в мікросередовищі неповнолітніх засуджених, дезорганізують діяльність самодіяльних організацій, несприятливо впливають на процес соціально-психологічної адаптації новоприбулих засуджених.

Поведінка неповнолітніх засуджених, які входять в малі групи негативної спрямованості, характеризується в більшості випадків порушенням режиму, дисципліни. В групах такого типу у неповнолітніх засуджених нерідко формується викривлене почуття власної гідності на основі хибного авторитету, наприклад, демонстрації негативного ставлення до праці і дисципліни, режиму відбування покарання, різного роду обурень в адресу адміністрації колонії.

Дослідження показують, що в малих групах, особливо негативної спрямованості, існує свій внутрішній неписаний «кодекс», норми і правила поведінки, які здійснюють вплив як на поведінку особистості в групі, так і на її поведінку в мікро середовищі колонії.

Групові норми виконують такі основні функції: є своєрідною формою фіксації групової структури; слугують свого роду критерієм для оцінки діяльності членів групи; є додатковим джерелом інформації для засудженого, що впливає на прийняття ним рішення в конкретних ситуаціях; слугують своєрідним інструментом в цілях організації міжособистісних стосунків у групі.

Існує також група правил, спрямованих на згуртованість групи, зокрема: «не кради у своїх», «не порушуй слова» і т.д.

Крім того, групові норми і правила поведінки сприяють зміцненню згуртованості засуджених в малих групах, підняттю або збереженню адекватної самооцінки, особистого статусу засуджених в місцях позбавлення волі.

Слід зазначити, що малі групи неповнолітніх засуджених розрізняються не лише за спрямованістю і чисельністю, але й за характером міжособистісних відносин між учасниками, а також за внутрішньою структурою.

За характером міжособистісних відносин малі групи неповнолітніх засуджених можна умовно розділити на згуртовані і дифузні. Згуртовані групи характеризуються високим ступенем групової інтеграції, підвищеним рівнем міжособистісних контактів, єдністю між їх членами. Як правило, кількість неповнолітніх засуджених, які входять в такі групи, не перевищує 5-7 осіб. Ці групи найбільш стабільні за тривалістю існування, переходів неповнолітніх засуджених з груп такого типу в інші групи майже не зафіксовано, що свідчить про задоволеність у взаємостосунках їх між собою.

В згуртованих групах існує групова свідомість, тобто їх члени свідомо відділяють свою групу від інших малих груп. Групи такого типу відносно замкнені. Після звільнення члени груп такого типу мають бажання зберігати між собою дружбу.

Дифузні групи характеризуються тим, що спілкування і взаємодія неповнолітніх засуджених носить поверховий і ситуативний характер. Термін їх існування нетривалий. Неповнолітні засуджені, які входять в дифузні групи, характеризуються, як правило, некритичною згодою із системою ідей, ціннісних орієнтацій одного або двох засуджених-лідерів. Члени груп такого типу хоча і перебувають між собою в дружніх стосунках, але ніколи повністю не ідентифікують себе з іншими членами групи.

За результатами дослідження мікросередовища неповнолітніх засуджених виявлено суттєву, схожу для всіх виховних колоній, закономірність. У абсолютної більшості неповнолітніх засуджених об'єм емоційної переваги і міжособистісного спілкування складає одна-три особи (Прилуцька ВК – 62% і Мелітопольська ВК – 54%). Представляє інтерес і тенденція до розширення

об'єму емоційної переваги і міжособистісного спілкування, яка включає п'ять і більше неповнолітніх засуджених, що пов'язано, очевидно, з умовами відбування покарання, а також віковим складом неповнолітніх засуджених.

Отже, результати констатувального експерименту показали, що в колективі неповнолітніх засуджених існують малі групи чисельністю 2-7 осіб (близько 86% в Прилуцькій ВК і 63% в Мелітопольській ВК), які утворюються в процесі міжособистісного спілкування стихійно, незалежно від адміністрації пенітенціарної установи, за близькістю інтересів, поглядів, земляцтвом тощо. Основою таких груп стає взаємна симпатія, дружба, особиста прив'язаність. У процесі ресоціалізації вони відіграють важливу роль, не дивлячись на поверховий і ситуативний характер взаємостосунків і взаємодії їх членів. Це, насамперед, обумовлено тим, що у ВК психологічний вплив членів групи один на одного досить суттєвий, оскільки цьому сприяє характер діяльності, спілкування і умови відбування покарань. В малих групах створюється своєрідний мікроклімат, який нерідко здійснює вирішальний вплив як на поведінку засуджених, так і на організацію виховного процесу в пенітенціарних установах.

6.2. Субкультура неповнолітніх засуджених і її роль у формуванні злочинних цінностей, традицій та звичаїв

В останні роки в Україні спостерігається ряд несприятливих соціальних тенденцій, зокрема зниження добробуту значної частини населення, зменшення можливостей сімей з виховання і соціального забезпечення дітей, слабка захищеність сім'ї з боку держави, погіршення умов і економічного положення навчальних закладів, збільшення неповнолітніх, які ніде не навчаються і не працюють. Це сприяє збільшенню кількості правопорушень і вчинення злочинів підлітками.

Нині неповнолітні виявляються однією з найбільш кримінально уражених категорій населення. До досягнення віку кримінальної відповідальності неповнолітні вчиняють значно більше злочинів – в 4-5 разів – кількість суспільно небезпечних діянь, аналогічних за об'єктивною стороною кримінально карних дій, але не є за віком суб'єктами злочину. Збільшуються факти заволодіння і застосування вогнепальної зброї, опору і злісної непокори законним вимогам працівників міліції.

В середовищі неповнолітніх все більше розповсюджуються такі види злочинів, які раніше були притаманні, в основному, дорослим, – торгівля зброєю і наркотиками, розбійні напади на іноземців, посягання на життя і здоров'я з використанням тортур, кіберзлочинність, рекет та ін.

Лише за дев'ять місяців 2010 року в Україні було зареєстровано 13532 злочинів, вчинених неповнолітніми або за їх участю. З них: 6953 тяжких та особливо тяжких, 95 умисних тяжких тілесних ушкоджень, 65 умисних вбивств, 31 згвалтування, 321 розбій, 1234 грабежів, 338 шахрайств, 51 ви-

магання, 437 хуліганства, 9051 крадіжка, 325 незаконних заволодінь транспортними засобами.

Все це дозволяє зробити висновок, що ріст злочинності неповнолітніх в Україні, відображений статистикою, це – реальний факт, а не результат активізації діяльності правоохоронних органів, як часто намагаються пояснити його зацікавлені відомства.

Активно розширюється база для поповнення організованої злочинності за рахунок безробітних, малозабезпечених, неповнолітніх, а також осіб, звільнених з місць позбавлення волі. Спостерігається процес все більш масового залучення неповнолітніх в структури тіньової економіки.

Вочевидь, коли суспільство або держава в тій чи іншій формі відштовхує або дискримінує якусь групу населення, то утворюється субкультура цієї частини населення зі своїми цінностями, нормами, мовою (жаргон, сленг), традиціями, образом життя. Інтеграція субкультурних груп є наслідком тиску соціального контролю і за ступенем зворотно пропорційна йому.

Відомо, що людина, соціальне середовище і культура складають нерозривний зв'язок, вивчення якого дозволяє виявити основні тенденції і шляхи розвитку суспільства. Також відомо, що злочинність, злочинні угруповання в усі часи здійснювали серйозний вплив на моральний стан суспільства, а значить і субкультуру злочинців необхідно розглядати як складову культури.

В цьому зв'язку показовою є думка російських вчених-кримінологів: «Якщо злочинність представляє собою барометр стану морального здоров'я суспільства, то і розповсюдженість субкультури злочинців поза сфер їх спілкування виконує ті ж функції» [18].

Розуміння субкультури в більшості визначень базується на її відмінності від домінантної (пануючої) культури. В основі виокремлення субкультури із загальної культури, окрім суб'єкта культури, лежить конфлікт норм, цінностей і ідеології. Цей же конфлікт стає «причиною того, що окремі люди обирають для себе ту чи іншу субкультуру. Але, ставши носієм певної субкультури, людина не замикається в її просторі: вона повинна взаємодіяти із загальноприйнятою культурою» [39].

У суспільстві існує безліч мікрогруп, які мають відмінні від загальнокультурних цінності і традиції. Система норм і цінностей, властивих лише певній частині населення, яка відрізняє мікрогрупу від соціального суспільства, виділяє її в уособлене мікросередовище з притаманною тільки їй субкультурою. Так, у суспільстві існує ряд професійних субкультур (наприклад, субкультура лікарів, військових, правоохоронців і т.д.).

Під кримінальною субкультурою (підкультура, лат. *sub* – під, + культура лат. *cultura*) розуміється сукупність духовних і матеріальних цінностей, які регламентують і упорядковують життя і діяльність кримінальних спільнот, що сприяє їх живучості, об'єднаності, кримінальній активності і мобільності, преемственности поколінь правопорушників.

Кримінальна субкультура і вплив кримінального середовища на становлення особистості неповнолітніх досліджувалися вченими різних поколінь (Ю. Антонян, М. Бабаєв, І. Башкатов, О. Беца, М. Ветров, М. Гернет, В. Єрмаков, К. Ігошев, І. Карпець, В. Кудрявцев, С. Лебедєв, В. Овчинський, В. Панкратов, В. Пирожков, І. Суханов та ін.), але предметом вивчення були окремі її елементи: звичаї, традиції, закони і таке ін. Причому ці явища вивчалися, як правило, в дорослому середовищі злочинців, в той час як розвиток, формування, становлення особистості переважно відбувається у неповнолітньому віці. Разом з тим кримінальна субкультура неповнолітніх не є точною копією кримінальної субкультури дорослих. Це пояснюється тим, що в основі феномену кримінальної субкультури неповнолітніх – особистість з її віковими особливостями: егоцентризмом, особливостями психіки й орієнтацією на неформальні зв'язки і відносини з однолітками та дорослими, підвищеною навіюваністю і схильністю до наслідування, сприйняттям негативних, анти-супільних ціннісних орієнтацій.

Неповнолітні, які залучаються до кримінальної субкультури, в силу своєї психології, яка в більшості базується на наслідуванні дорослим, не лише набувають схильності до вчинення злочинів, до злочинної діяльності, але й самі стають провідниками цієї субкультури серед інших неповнолітніх. Залучаючи однолітків в коло свого спілкування, вони, в свою чергу, пропагують кримінальний образ життя, рекрутують із їх середовища співучасників для вчинення злочинів. Характер злочинної діяльності таких груп відрізняється підвищеною громадською небезпекою.

У групі неповнолітніх і молоді (будь то законослухняні або правопорушники) існують свої правила поведінки, дозволи і заборони (табу), без яких група, як єдине ціле, існувати не може. Звичайно, життя будь-якої групи проходить за своїми законами. Однак, на відміну від норм і правил груп законослухняних в «законах» кримінальної субкультури відображаються особливі її риси.

Кримінальна субкультура відрізняється від звичайної підлітково-юнацької субкультури кримінальним змістом норм, які регулюють взаємостосунки і поведінку членів групи між собою і зі сторонніми для групи особами (з «чужими», міліцією, громадськістю, дорослими і т.д.). Вона прямо, безпосередньо і жорстко регулює образ життя і кримінальної діяльності, вносячи певний порядок. В ній простежується: різко виражена ворожість відносно загальноприйнятих норм і її кримінальний зміст; внутрішній зв'язок з кримінальними традиціями; скритність від не присвячених; наявність цілого набору (системи) суворо регламентованих у груповій свідомості атрибутів.

Кримінальній субкультурі неповнолітніх притаманні такі особливості, зокрема:

- нехтування прав особистості, що проявляється в агресивному, жорсткому і цинічному ставленні до «чужих», слабких і беззахисних;

- відсутність почуття жалості, співчуття до людей, у тому числі до «своїх»;
- нечесність і дволичність до «чужих»;
- паразитизм, експлуатація «низів», знущання над ними;
- знецінення результатів людської праці (вандалізм);
- заохочення цинічного ставлення до жінки і статевої розпусти;
- заохочення низинних інстинктів і будь-яких форм асоціальної поведінки.

Схильність до нормотворчості, постійного регулювання міжособистісних і міжгрупових відносин – одна з вікових особливостей підлітків і молоді, яку активно використовував ще в 20-х роках минулого століття фундатор пенітенціарної педагогіки А. Макаренко. В його колоніях діяли десятки неписаних правил, зокрема: рапорт чергового не перевіряється, арешт накладається лише на комунара, за крадіжку і нечесність вихованець виганяється з колективу.

Норми кримінальних груп за способом регулювання поділяються на: заборонні (забороняють члену групи видавати її таємниці, вводити в оману «своїх», надавати допомогу правоохоронним органам, владі або адміністрації пенітенціарної установи, видавати співучасників, особливо дорослих і лідерів, приховувати предмети і речі загального користування, просити адміністрацію про переведення в інший колектив без згоди групи і т.п.) і ті, які зобов'язують (зобов'язують вчити і знати кримінальний жаргон, «чесно» грати в карти, наносити татуювання згідно визначеного групою статусу, ніколи не оспорювати свій статус, визнавати владу «авторитетів», бути вірним слову, захищати інтереси групи від «чужих» і т.п.).

Не викликає сумніву, що вплив кримінальної субкультури на неповнолітніх негативно впливає на процес становлення особистості неповнолітнього, протиставляє його суспільству, деформує психіку, підриває моральність, устої суспільства, загрожує національній безпеці країни. Особливу небезпеку представляють неповнолітні, які об'єдналися в злочинні групи, поведінка і дії яких сприяють культивуванню кримінальної субкультури серед відносно законослухняних неповнолітніх.

За багато десятиліть у вітчизняних пенітенціарних установах сформувалася достатньо стійка субкультура зі своєю ієрархією (найбільш чітко виражена в чоловічій «зоні»), нормами («злочинський закон», сучасні «поняття»), мовою («блатна феня»). Як і будь-яка культура, тюремна субкультура з часом змінюється.

Найбільш небезпечний, негативний вплив на свідомість неповнолітніх засуджених здійснює кримінальна субкультура з її негативним впливом на засуджених і протистоянням адміністрації пенітенціарної установи.

Образлива, непристойна лексика існує в багатьох мовах і культурах. Саме зі слів такого роду складається лексичний склад мови, властивий певній субкультурі, – лихослів'я. Це відносно невелика і замкнена група слів і висловів, на вживання яких в культурній спільноті накладається «табу». Звичайний

мат – це абсолютний і закінчений прояв безкультур'я. Основна причина його формування – культурний вакуум злочинних спільнот. Спеціалісти з лінгвістики (Г. Боярко, В. Крашениця, Д. Супрун, О. Ткаченко) стверджують, що лихослів'я не лише ображає інших людей, але й руйнівню діє на саму людину: мат ніби стає частиною її менталітету. Варто зазначити, що в діалозі злочинна частина населення виглядає дуже примітивно, відрізняється бідним лексиконом, в її мові переважають одноманітні фрази-паразити, які характеризують розумовий розвиток особливого роду.

Основу кримінальної субкультури складають чужі і неприйнятні громадянському суспільству цінності, норми, традиції, різноманітні ритуали. Її соціальна шкода полягає в тому, що вона викривлено соціалізує особистість підлітка, стимулює переростання вікової опозиції в кримінальну, а тому і є механізмом «відновлення» злочинності у молодіжному середовищі.

Як показали наші попередні наукові дослідження, ті особи, які вчинили перший злочин у підлітково-юнацькому віці, у подальшому (до 65%) стають рецидивістами [98]. Ці дані і результати досліджень вчених доводять, що саме у віці до 18 років закладаються основи світогляду і подальша спрямованість поведінки особистості – позитивна, творча або деструктивна, злочинна.

Мотивація вчинення підлітками багатьох злочинів (наприклад, вбивств та інших тяжких і особливо тяжких злочинів), суттєво відрізняється від мотивації вчинення аналогічних злочинів дорослими. На відміну від дорослих в основі мотивації поведінки неповнолітніх значну (якщо не основну) роль відіграють моральні орієнтири і ціннісні орієнтації.

Детальний аналіз причин і умов криміналізації середовища неповнолітніх свідчить про те, що установки на злочинну поведінку у багатьох підлітків під впливом кримінальної субкультури можуть формуватися вже до 10-12 років. Це переважно пов'язано з мікросередовищем, в якому вони живуть, виховуються, навчаються, проводять дозвілля.

Проведені нами попередні дослідження цінностей неповнолітніх засуджених (2007-2008 рр.), а також характеристики особистості спецконтингенту Прилуцької ВК показали, що понад 60% з них ніколи не вивчали моральних норм. Це дозволяє зробити принаймні два висновки: по-перше, рівень функціональної грамотності неповнолітніх засуджених достатньо низький, оскільки вони навіть не усвідомлюють, що в дитячих садках, школі вже імпліцитно присутнє формування соціальних цінностей у людини, приклади етичної поведінки, основи безпеки життєдіяльності, уроки літератури і т.п., на яких формується моральність людини; по-друге, у виховній роботі неповнолітнім потрібно надавати цілісну інформацію, яка базується на ідеалах добра, моралі і духовності у якості прикладу для побудови ними власних систем цінностей.

Важливо відмітити, що кримінальна субкультура, цінності якої формуються кримінальним світом з максимальним врахуванням вікових особливостей

підлітків, приваблива для неповнолітніх, насамперед: наявністю широкого поля діяльності і можливостей для самоствердження і компенсації невдач у суспільстві; процесом кримінальної діяльності, що включає ризик, екстремальні ситуації і має забарвлення хибної романтики, таємності; зняттям моральних обмежень; відсутністю заборон на будь-яку інформацію і, перш за все, на інтимну; врахуванням стану вікової самотності підлітка і забезпеченням йому у «своїй» групі морального, фізичного, матеріального і психологічного захисту від агресії зовні.

Кримінальна субкультура, яка представляє собою цілісну культуру злочинного світу, з ростом злочинності все більше розгалужується на ряд підсистем (субкультура «злочинська», тюремна, рекетирів, повій, шахраїв, фарцовщиків і т.д.), що протистоять офіційній культурі.

Підлітково-юнацька кримінальна субкультура – одна із самостійних підсистем, тісно пов'язана з іншими підсистемами кримінального світу.

Для визначення емпіричних ознак (критеріїв) ступеня сформованості і дієвості кримінальної субкультури у молодіжному середовищі, зокрема в навчальних закладах, виховних колоніях, був використаний метод експертних оцінок [119]. В якості експертів були залучені начальники пенітенціарних установ, працівники інспекцій кримінальної міліції у справах дітей, директори спецшкіл, фахівці кримінального розшуку. За їх оцінками, ознаки прояву кримінальної субкультури в навчальних закладах і виховних колоніях напрощуд схожі, що дозволяє використовувати їх принаймні у психодіагностичних цілях.

Всі ознаки, названі експертами, були зведені у такі класифікаційні групи:

- **ознаки, що характеризують міжгрупові відносини і групову ієрархію:**
 - наявність у закладах ворожо налаштованих між собою угруповань і конфліктів між ними;
 - жорстка групова стратифікація з поділом на «чужих» і «своїх», а «своїх» – на касти;
 - наявність різноманітних привілеїв для «еліти» і різних табу;
 - розповсюдженість ритуалів «прописки» новачків;
 - ознаки, що характеризують ставлення до слабких, «низів» і «знехтуваних»;
 - факти появи «знехтуваних» («недоторканих»);
 - таврування речей і предметів, якими повинні користуватися лише «недоторкани»;
 - побори і вимагання;
 - розповсюдженість спеціальних способів зниження статусу: мужолозтва, «вафлерства», «парафіну», прання шкарпеток та ін.;
 - розповсюдженість симулювання хвороб і членопошкодження серед «низів»;

• **ознаки, що характеризують ставлення до режиму і виховної роботи:**

- групові порушення режиму установи і групові непокори;
- групові втечі;
- ухилення «авторитетів» від «брудної роботи»;
- ухилення від навчальних занять, зборів;
- відмова від роботи в офіційному активі;
- прояв актів вандалізму;

• **ознаки, що характеризують способи проведення вільного часу:**

- розповсюдженість азартних ігор;
- розповсюдженість тюремних способів проведення дозвілля, тюремної лірики;

- групові вживання токсичних і наркотичних речовин, чифірування;

• **ознаки, що характеризують способи спілкування і зв'язку:**

- розповсюдженість кличок як засобу стигматизації;
- розповсюдженість татуювань, як знакової системи спілкування, прийнятих в кримінальному середовищі;
- розповсюдженість кримінального жаргону та інших способів спілкування.

Отже, проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що більшість елементів кримінальної субкультури є:

1) поліфункціональні (наприклад, татуювання, яке виконує одночасно функції стратифікації, стигматизації і комунікації; впізнання «своїх» і клички виконують ті ж функції);

2) кожний елемент кримінальної субкультури володіє основною функцією (наприклад, татуювання – функція стратифікації, клички – функція комунікації);

3) кожний елемент кримінальної субкультури по-різному відбивається в психології групи і інтеріоризується індивідом (задоволеність кличкою або татуюванням, до прагнення всіма способами їх позбавитися).

Знання про схильності групи і особистості до певних цінностей (захопленість карате, туризмом, боксом і т.д.) дозволяє з достатньою вірогідністю прогнозувати їх поведінку і завчасно здійснювати необхідні профілактичні заходи.

З урахуванням викладеного слід підкреслити, що кримінальна субкультура неповнолітніх вимагає раннього втручання, своєчасної протидії цьому негативному явищу, з метою попередження розвитку делінквентної, девіантної, злочинної поведінки. При цьому варто враховувати, що: «перша звична стратегія – засудження і заборони – вже доказала свою неефективність. Друга стратегія – всеосяжне прийняття будь-яких молодіжних течій і асиміляція їх в діяльності офіційних організаційних структур – нереальна. Залишається останнє – діалог» [75].

Особлива роль у попередженні впливу кримінальної субкультури на неповнолітніх відводиться правоохоронним органам, у тому числі органам внутрішніх справ, як суб'єктам соціальних зв'язків і правовідносин, які володіють найбільш широким спектром загальних і спеціальних мір, здатних здійснити вирішальний вплив на зниження і нейтралізацію впливу кримінальної субкультури.

6.3. Діагностика і можливості експериментального формування базових соціальних цінностей у малих групах неповнолітніх засуджених

Протягом свого життя і діяльності людина постійно оволодіває одними функціями-ролями і втрачає інші. У засуджених до позбавлення волі процес засвоєння нових функцій-ролей якісно змінюється, що потребує значної перебудови звичних шаблонів поведінки, системи установок і ціннісних орієнтацій. Це здійснює несприятливий соціально-психологічний вплив на особистість, особливо на її емоційну сферу.

Після звільнення від покарання неповнолітні відчувають серйозні труднощі в адаптації до життя в суспільстві, відновленні соціальних зв'язків та здійсненні соціальних функцій.

Соціальна ізоляція неповнолітніх правопорушників в пенітенціарних установах викликає суттєві зміни особистості неповнолітнього і, відповідно, його системи цінностей. Це пояснюється такими специфічними умовами, зокрема:

- 1) особистість набуває особливого правового положення, яке полягає в обмеженні її прав і свобод (примусовість та контрольованість утримання у замкненому середовищі, суттєве обмеження в реалізації своїх потреб, неминучі критичні зміни у психічних станах, ослабленість фізичного здоров'я та підвищена узалежненість від соматичних та інфекційних захворювань, типових для місць позбавлення волі);
- 2) на особистість в умовах соціальної ізоляції накладаються специфічні обов'язки, в яких звичайні для будь-якого неповнолітнього моральні норми набувають правового характеру і їх порушення призводить до правових наслідків;
- 3) сам факт соціальної ізоляції для особистості носить характер стигматизації: неповнолітній, ізольований від суспільства, набуває офіційного статусу злочинця (або правопорушника), який підлягає кримінальному покаранню або примусовим мірам виправлення;
- 4) ізоляція від суспільства пов'язана з примусовими змінами образу життя і включенням неповнолітнього в нові соціальні процеси, які особливим чином регулюють загальноосвітнє навчання, працю у виробничих майстернях колонії, дозвілля, участь громадському житті відділення колонії;

5) соціально ізольовані неповнолітні перебувають у специфічному середовищі, яке складається з педагогічно запущених осіб, де панують негативні соціальні норми, цінності, традиції.

У таких, далеко несприятливих з педагогічної точки зору, умовах виникає колізія між спрямованістю виховного впливу на засудженого з боку вихователів і постійним негативним впливом на його поведінку з боку найближчого соціального оточення. При цьому мікросередовище виступає як значимий соціально-психологічний чинник, що знижує ефективність виховного впливу на особистість засудженого.

Оскільки проблема формування базових соціальних цінностей у малих групах неповнолітніх засуджених має міждисциплінарний характер, нами здійснено детальний аналіз можливостей методичного арсеналу сучасної психології, педагогіки і соціології. За результатами аналізу встановлено, що з усього розмаїття існуючих методик для діагностики базових соціальних цінностей найбільш доцільно застосовувати: соціометричний метод Дж. Морено; методику Шалом Шварца для вивчення цінностей особистості; метод оцінки морального розвитку особистості, розроблений фахівцями Білоруської медичної академії післядипломної освіти та Білоруського центру медичних технологій; вербальний проективний тест Must-тест для визначення життєвих цінностей особистості (запропонований П. М. Івановим та Є. Ф. Колобовим).

Таким чином, на сьогоднішній день існує певний перелік психологічних методів і методик, спрямованих на діагностику соціальних цінностей, які в повній мірі можна застосовувати і в роботі з неповнолітніми засудженими.

Однак специфіка проведення дослідження в місцях позбавлення волі не завжди дає позитивні результати при застосуванні психолого-педагогічних методів у роботі з неповнолітніми засудженими. Так, наприклад, в умовах пенітенціарних установ ускладнена реалізація методу спостереження. Існують труднощі інформаційного плану при проведенні опитування. Неповнолітні засуджені часто не дають об'єктивної інформації про свої неформальні стосунки, неохоче йдуть на контакт з дослідником. До того ж психологічний захист з боку неповнолітніх засуджених, підвищена настороженість до дослідника, незрозумілість поставлених запитань, нещирість у відповідях, а нерідко ігнорування процедури тестування чи опитування негативно позначається на результатах дослідження. Окрім того, існуючі методи дають лише тимчасовий зріз взаємостосунків засуджених в малих групах. В той же час динаміка інтер (між групами) та інтрагрупових (всередині групи) взаємодій неповнолітніх засуджених нерідко випадає з поля зору дослідника.

За таких умов найбільш доцільним і доступним методом в умовах пенітенціарної установи є, на нашу думку, цілеспрямоване (на одних етапах дослідження воно може бути систематичним, на інших – вибіркоvim)

спостереження і фіксація частоти, тривалості комунікативних актів (контактів) серед пар засуджених і визначення малих груп за максимумом цих контактів. Реєстрацію міжособистісних і міжгрупових контактів доцільно проводити опосередковано, використовуючи метод спостереження за поведінкою засуджених в різних видах діяльності і групових діях, значимих ситуаціях (наприклад, конфліктних). В якості прикладу групових дій, які можуть бути об'єктом спостереження з виявлення міжособистісних і міжгрупових контактів можуть бути: вільне шиккування засуджених і їх пересування до їдальні, на навчання, на роботу; розміщення в їдальні, в навчальному класі, в гуртожитку і т.д.

Надійність і достовірність отриманих даних методом спостереження залежить від кількості спостережень і професіоналізму спостерігача. Чим більша кількість спостережень, тим вища очікувана надійність отриманих емпіричних даних. Якісна оцінка надійності методу спостереження підвищується, якщо крім цього використовуються результати вивчення цих же груп, отримані іншими методами, наприклад, за допомогою опитування, інтерв'ю, соціометрії тощо.

Враховуючи складність і важливість проблеми нашого дослідження для діагностики міжособистісних стосунків в малих групах неповнолітніх засуджених застосовувався соціометричний метод, розроблений американським психологом Дж. Морено. Цей метод, як відомо, дозволяє отримати статистичну картину внутрішньогрупових відносин, зокрема оцінити міжособистісні стосунки неформального типу, симпатії і антипатії, виявити лідера в групі.

Дослідження малих груп неповнолітніх засуджених здійснювалося в Прилуцькій (де відбувають кримінальне покарання засуджені хлопці, *всього станом на 01.10.2010 – 129 осіб*) та Мелітопольській (де відбувають кримінальне покарання засуджені дівчата, *всього станом на 01.10.2010 – 104 особи*) виховних колоніях Державного департаменту України з питань виконання покарань. До дослідження залучено 57 неповнолітніх засуджених хлопців та 28 неповнолітніх засуджених дівчат.

Попередньо із засудженими була проведена підготовча робота: пояснювався сенс запитань, проведена інструкція щодо порядку фіксації відповідей у запропонованих бланках, гарантувалася конфіденційність відповідей.

Метою проведення соціометричного методу було встановлення соціально-психологічної структури навчальних класів (відділень) у виховних колоніях.

Результати дослідження міжособистісних відносин серед неповнолітніх засуджених хлопців показали, що у відділенні існують **лідери**:

- за напрямом навчання – 3;
- за напрямом праця – 4;
- за напрямом дозвілля – 3;

аутсайтери:

- за напрямом навчання – 2;

- за напрямом праця – 2;

- за напрямом дозвілля – 2. Три члена групи, наближених до аутсайдерів, бажають налагодити більш тісні контакти з однокласниками і наблизитися до лідерів.

Можна стверджувати, що на період вивчення міжособистісних відносин у навчальних класах неповнолітніх засуджених хлопців сформовані такі **мікрогрупи**:

- за напрямом навчання – 2;

- за напрямом праця – 4;

- за напрямом дозвілля – 3.

Окрім того існують також **мікрогрупи, які перебувають на стадії свого формування**:

- за напрямом навчання – 6;

- за напрямом праця – 3;

- за напрямом дозвілля – 3.

Позитивною є тенденція **парних взаємовиборів**.

Індекс групової згуртованості у навчальних класах засуджених-хлопців виглядає таким чином: за напрямом навчання – 0,42; за напрямом праця – 0,39; за напрямом дозвілля – 0,51.

У свою чергу результати дослідження міжособистісних відносин серед неповнолітніх засуджених дівчат показали, що у навчальному класі існують лідери: за напрямом навчання – 1, за напрямом праця – 2, за напрямом дозвілля – 1; аутсайтери: за напрямом навчання – 1, за напрямом праця – 1, за напрямом дозвілля – 1.

Можна стверджувати, що на період вивчення міжособистісних відносин у навчальному класі неповнолітніх засуджених дівчат сформовані такі мікрогрупи: за напрямом навчання – 3, за напрямом праця – 3, за напрямом дозвілля – 3. Окрім того існують також мікрогрупи, які перебувають на стадії свого формування: за напрямом навчання – 5, за напрямом дозвілля – 2. Позитивною є тенденція парних взаємовиборів.

Індекс групової згуртованості у навчальному класі засуджених дівчат виглядає таким чином: за напрямом навчання – 0,50; за напрямом праця – 0,33; за напрямом дозвілля – 0,52.

В ході діагностичного дослідження додатково було проведене експрес опитування персоналу пенітенціарних установ, що дозволило отримати повну характеристику статусу, який займає кожний засуджений в малій групі, в нашому випадку – навчальному класі, відділенні.

Навчальний клас, як мала соціальна група, є одночасно формальною і неформальною групою, яка для кожного свого члена може бути референтною,

тобто реальною або умовною соціальною спільністю, з якою індивід співвідносить себе як з еталоном і на норми, думки, цінності та оцінки якої він орієнтується у своїй поведінці і самооцінці.

Навчання у школі, в тому числі в пенітенціарних установах, будучи основною формою зайнятості підлітків, робить великий внесок у формування особистості, її соціальної орієнтованості, здійснює вагомий вплив на створення у підлітків уявлення про оточуючий світ, людей і їх взаємостосунки. Особистий приклад вчителів (вихователів), їх ставлення і погляди на життя, вміння прививати підліткам всі ті моральні і соціальні установки, яких вимагають закони існування у суспільстві, визначають у подальшому погляди і соціальну орієнтацію осіб молодого віку.

У вихованців пенітенціарних установ значно підвищуються труднощі в оволодінні навчальним матеріалом, що ускладнюється грубими порушеннями дисципліни, які проявляються у делінквентній поведінці. Для них характерні викривлення у спілкуванні з дорослими. Неповнолітні засуджені позбавлені важливого для них психологічного благополуччя – переживання своєї потрібності і цінності для інших, впевненості у собі, яка лежить в основі формування повноцінної особистості.

У специфічних умовах виховання, розвитку особистості в пенітенціарній установі, формується особлива внутрішня позиція, яка проявляється у:

- слабкій орієнтованості на майбутнє;
- емоційній спрощеності;
- зниженні ціннісних ставлень до себе;
- упередженості стосовно дорослих, ровесників;
- імпульсивності;
- неусвідомленості і несамостійності поведінки;
- ситуативності мислення і поведінки.

Дефекти в інтелектуальному і емоційно-вольовому розвитку, відсутність адекватних форм спілкування (тюремна субкультура) призводять до того, що до більшості життєвих ситуацій неповнолітні засуджені виявляються значно менше підготовленими.

За таких умов особливої значимості набуває діяльність пенітенціарної системи щодо виправлення і ресоціалізації засуджених, оскільки від правильно організації навчально-виховної роботи в місцях позбавлення волі не в останню чергу залежить успіх заходів з попередження правопорушень у суспільстві.

Як вже зазначалося, у процесі проведення дослідження нами, в якості адекватних методів діагностики базових соціальних цінностей неповнолітніх засуджених, окрім соціометричного та загальнонаукових методів, було обрано метод оцінки морального розвитку особистості, а також методику Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості.

На думку професора ієрусалимського університету Ш. Шварца базові людські цінності існують в усіх культурах і представляють універсальні потреби людського існування (біологічні потреби, необхідність координації соціальної взаємодії і вимоги функціонування групи). Цей вчений відібрав цінності, виділені попередніми дослідниками, а також виявлені ним самим у релігійних і філософських працях, присвячених цінностям різних культур. Потім згрупував їх в десять мотиваційно відмінні типи, які, на його думку, охоплюють базові типи відповідно до їх центральної цілі [145; 144]:

влада (power) – соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами;
досягнення (achievement) – особистий успіх у відповідності із соціальними стандартами;

гедонізм (hedonism) – насолода або чуттєве задоволення;

стимуляція (stimulation) – хвилювання і новизна;

самостійність (self-direction) – самостійність думки і дії;

універсалізм (universalism) – розуміння, терпимість і захист добробуту всіх людей і природи;

добродія (benevolence) – збереження і підвищення добробуту близьких людей;

традиція (tradition) – повага й відповідальність за культурні і релігійні звичаї та ідеї;

конформність (conformity) – стримування дій і збуджень, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням;

безпека (security) – безпека і стабільність суспільства, відносин і самого себе.

Професор Ш. Шварц описує такі характеристики цих типів цінностей:

1. **Влада.** Функціонування соціальних інститутів вимагає певної диференціації статусів і, в більшості випадків, у міжособистісних відносинах в різних культурах було виявлено поєднання показників домінантності-підлеглості. Центральна ціль цього типу цінностей полягає у досягненні соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми і засобами (авторитет, багатство, соціальна влада, збереження свого суспільного іміджу, суспільне визнання). Цінності влади і досягнення (наприклад, успішний, амбіційний) підкреслюють активний прояв компетентності у безпосередній взаємодії, в той час як цінності влади (авторитет, багатство) підкреслюють досягнення або збереження домінантної позиції в межах цілої соціальної системи.

2. **Досягнення.** Визначальна ціль цього типу цінностей – особистий успіх через прояв компетентності у відповідності із соціальними стандартами. Прояв соціальної компетентності (що складає зміст цієї цінності) в умовах домінуючих культурних стандартів тягне за собою соціальне схвалення.

3. **Гедонізм** (від грец. *ήδονή* – насолода) – філософсько-етичне вчення. Згідно Г. найвищим благом, до якого прагне людина і яке визначає її орієнтацію в моральних цінностях, є насолода (духовна і чуттєво-матеріальна). Обмеженість Г. полягає у зведенні різноманітних суспільних потреб людини до індивідуальних радощів і втіх [133, с. 388]. Мотиваційна ціль цього типу визначається як насолода або чуттєве задоволення (задоволення, насолода життям).

4. **Стимуляція**. Цей тип цінностей є похідною від потреби організму у різноманітності і глибоких переживаннях для підтримання оптимального рівня активності. Біологічно обумовлені варіації потреби у стимуляції, опосередковані соціальним досвідом, призводять до індивідуальних відмінностей у значимості цієї цінності. Мотиваційна ціль цього типу цінностей полягає у прагненні до новизни і глибоким переживанням.

5. **Самостійність**. Визначальна ціль цього типу цінностей полягає у самостійності мислення і вибору способів дії, у творчості і дослідницькій активності. Самостійність як цінність похідна від потреби організму у самоконтролі і самоуправлінні, а також від інтеракційних потреб у автономності і незалежності.

6. **Універсалізм**. Мотиваційна ціль цього типу цінностей – розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи. Мотиваційні цілі універсалізму похідні від тих потреб виживання груп і індивідів, які стають явно необхідними при вступі людей у контакт поза свого середовища або при розширенні первинної групи.

7. **Доброта**. Це більш вузький «просоціальний» тип цінностей у порівнянні з універсалізмом. Доброзичливість, яка лежить в її основі, сфокусована на благополуччі у повсякденній взаємодії з близькими людьми. Цей тип цінностей вважається похідним від потреб у позитивній взаємодії, потребі в аффілітації і забезпеченні процвітання групи. Його мотиваційна ціль – збереження благополуччя людей, з якими індивід перебуває в особистих контактах (корисність, лояльність, поблажливість, чесність, відповідальність, дружба, зріла любов).

8. **Традиції**. Будь-які соціальні групи виробляють свої символи і ритуали. Їх роль і функціонування визначаються досвідом групи і закріплюються у традиціях і звичаях. Традиційний спосіб поведінки стає символом групової солідарності, вираженням єдиних цінностей і гарантією виживання. Традиції частіше всього мають форми релігійних обрядів, вірувань і норм поведінки. Мотиваційна ціль цієї цінності – повага, прийняття звичаїв і ідей, які існують у культурі (повага традицій, покірність, благочестя, прийняття своєї участі, помірність) і слідування їм.

9. Конформність. Визначальна мотиваційна ціль цього типу – стримування і запобігання дій, а також схильностей і спонукань до дій, які можуть завдати шкоди іншим або не відповідають соціальним очікуванням. Ця цінність є похідною від вимог стримувати схильності, які мають негативні соціальні наслідки (слухняність, самодисципліна, ввічливість, повага батьків і старших).

10. Безпека. Мотиваційна ціль цього типу – безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємовідносин. Вона похідна від базових індивідуальних і групових потреб. На думку Ш. Шварца, існує один узагальнений тип цінностей – безпека (а не два окремих – для групового та індивідуального рівня). Пов'язано це з тим, що цінності, які відносяться до колективної безпеки, у значному ступені виражають ціль безпеки і для особистості (соціальний порядок, безпека сім'ї, національна безпека, взаємодопомога, чистота, почуття приналежності, здоров'я).

Згідно теорії Ш. Шварца [145], цінності особистості існують на двох рівнях: на рівні нормативних ідеалів і на рівні індивідуальних пріоритетів.

Перший рівень більш стабільний і відображає уявлення людини про те, як потрібно поступати, визначаючи тим самим її життєві принципи поведінки.

Другий рівень більш залежний від зовнішнього середовища, наприклад, від групового тиску і співвідноситься з конкретними вчинками людини.

З одного боку, ціннісні пріоритети, які превалюють у суспільстві – це ключовий елемент у культурі. Ціннісні пріоритети індивідів представляють центральні цілі, які пов'язані з усіма аспектами їх поведінки. З іншого боку, на цінності здійснюється прямий вплив повсякденного досвіду у мінливому економічному і соціально-політичному контексті.

Тому цінності виступають індикатором для простежування процесів соціальних і індивідуальних змін, що виникають у результаті історичних, соціальних і особистих подій. Крім того, вони можуть бути закладені в основу вивчення відмінностей між соціальними культурами і субкультурами, які з'являються по мірі того, як соціальні спільноти розвиваються в певних напрямках у результаті їх унікального досвіду.

Цінності і ціннісні орієнтації зазвичай розглядаються як індивідуальні форми репрезентації суспільних (культурних, групових і т.д.) цінностей.

Таким чином, ціннісні орієнтації представляють собою основні форми функціонування цінностей на рівні особистості.

Модифікація методики Ш. Шварца здійснювалася в декілька етапів. Спочатку було виконано переклад тексту методики з російської мови на українську. Перевірка його точності здійснювалася шляхом зворотного перекладу. Коректність українського перекладу перевірялася філологами (Г.В. Боярко, В.Ф. Крашениця, О.В. Пасічник, І.В. Смирнова, І.М. Тростюк).

В процесі модифікації були внесені незначні зміни у формулювання деяких пунктів опитувальника та інструкцію методики Ш. Шварца. Адекватність перекладу і остаточний модифікований варіант схвалені фахівцями Державного науково-дослідного інституту МВС України та Академії управління МВС.

Безпосередня адаптація методики Ш. Шварца здійснювалася в період з квітня 2009 року до березня 2010 року в пенітенціарному соціумі (Прилуцька та Мелітопольська виховні колонії). До дослідження було залучено 140 неповнолітніх засуджених, з них: 78 хлопців та 62 дівчини (віковий діапазон – від 14 до 18 років).

Для кожної групи респондентів на рівні нормативних ідеалів і на рівні індивідуальних пріоритетів було підраховано середній бал для кожного з 10 типів цінностей. Результати представлені в таблицях 8 і 9. Середні показники дозволяють судити про співвідношення значимості цінностей в різних групах респондентів.

Таблиця 8

Середні показники значимості типів цінностей на рівні нормативних ідеалів у неповнолітніх засуджених (%)

| Тип цінностей | 1 ранг | 2 ранг | 3 ранг | 4 ранг | 5 ранг | 6 ранг | 7 ранг | 8 ранг | 9 ранг | 10 ранг |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|----------|----------|
| Конформність | 6,77 | 8,47 | 16,94 | 10,16 | 16,94 | 8,47 | 10,16 | 11,86 | 5,08 | 5,08 |
| Традиції | 3,38 | 1,69 | 3,38 | 3,38 | 8,47 | 11,86 | 18,64 | 25,42 | 15,25 | 10,16 |
| Доброта | 8,47 | 15,25 | 5,08 | 23,72 | 13,55 | 10,16 | 5,08 | 10,16 | 3,38 | 3,38 |
| Універсализм | 5,08 | 5,08 | 13,55 | 11,86 | 11,86 | 15,25 | 18,64 | 8,47 | 10,16 | 1,69 |
| Самостійність | 6,77 | 23,72 | 18,64 | 10,16 | 15,25 | 8,47 | 8,47 | 8,47 | 0 | 0 |
| Стимуляція | 25,42 | 11,86 | 11,86 | 13,55 | 1,69 | 8,47 | 5,08 | 8,47 | 6,77 | 6,77 |
| Гедонізм | 37,28 | 10,16 | 13,55 | 3,38 | 13,55 | 8,47 | 10,16 | 1,69 | 6,77 | 0 |
| Досягнення | 11,86 | 11,86 | 15,25 | 18,64 | 16,94 | 15,25 | 5,08 | 3,38 | 1,69 | 0 |
| Влада | 3,38 | 5,08 | 10,16 | 6,77 | 3,38 | 8,47 | 15,25 | 15,25 | 16,94 | 6,77 |
| Безпека | 8,47 | 11,86 | 10,16 | 20,33 | 16,94 | 13,55 | 11,86 | 1,69 | 3,38 | 1,69 |

Таблиця 9

Середні показники значимості типів цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів у неповнолітніх засуджених (%)

| Тип цінностей | 1 ранг | 2 ранг | 3 ранг | 4 ранг | 5 ранг | 6 ранг | 7 ранг | 8 ранг | 9 ранг | 10 ранг |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Конформність | 1,69 | 3,38 | 8,47 | 10,16 | 20,33 | 13,55 | 22,03 | 11,86 | 6,77 | 3,38 |
| Традиції | 1,69 | 3,38 | 8,47 | 5,08 | 10,16 | 22,03 | 20,33 | 16,94 | 6,77 | 3,38 |
| Доброта | 8,47 | 6,77 | 16,94 | 18,64 | 18,64 | 13,55 | 13,55 | 3,38 | 1,69 | 0 |
| Універсалізм | 8,47 | 13,55 | 16,94 | 18,64 | 18,64 | 8,47 | 11,86 | 1,69 | 1,69 | 0 |
| Самостійність | 8,47 | 16,94 | 18,64 | 15,25 | 23,72 | 6,77 | 5,08 | 5,08 | 0 | 0 |
| Стимуляція | 22,03 | 22,03 | 13,55 | 13,55 | 1,69 | 13,55 | 5,08 | 3,38 | 3,38 | 0 |
| Гедонізм | 40,67 | 13,55 | 15,25 | 13,55 | 1,69 | 8,47 | 0 | 5,08 | 1,69 | 0 |
| Досягнення | 23,72 | 18,64 | 13,55 | 11,86 | 8,47 | 8,47 | 5,08 | 8,47 | 0 | 0 |
| Влада | 0 | 3,38 | 10,16 | 11,86 | 10,16 | 11,86 | 15,25 | 16,94 | 15,25 | 3,38 |
| Безпека | 5,08 | 10,16 | 11,86 | 20,33 | 25,42 | 15,25 | 10,16 | 1,69 | 1,69 | 0 |

Далі, кожному типу цінностей у відповідності з величиною середнього показника, був присвоєний ранг від 1 до 10. Ранги визначалися окремо для кожної вибірки респондентів. Ранги від 1 до 3, присвоєні відповідним цінностям, розглядаються як показник їх високої значимості в цій групі респондентів. Ранги від 7 до 10 свідчать, навпроти, про їх низьку значимість для респондентів досліджуваної групи. Результати ранжирування представлені в таблицях 10 і 11.

Таблиця 10

Рангові значення типів цінностей на рівні нормативних ідеалів у неповнолітніх засуджених

| Тип цінностей | 1 ранг | 2 ранг | 3 ранг | 4 ранг | 5 ранг | 6 ранг | 7 ранг | 8 ранг | 9 ранг | 10 ранг |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Конформність | 4 | 5 | 10 | 6 | 10 | 5 | 6 | 7 | 3 | 3 |
| Традиції | 2 | 1 | 2 | 2 | 5 | 7 | 11 | 15 | 9 | 6 |
| Доброта | 5 | 9 | 3 | 14 | 8 | 6 | 3 | 6 | 2 | 2 |
| Універсалізм | 3 | 3 | 8 | 7 | 7 | 9 | 11 | 5 | 6 | 1 |
| Самостійність | 4 | 14 | 11 | 6 | 9 | 5 | 5 | 5 | 0 | 0 |

| Тип цінностей | 1 ранг | 2 ранг | 3 ранг | 4 ранг | 5 ранг | 6 ранг | 7 ранг | 8 ранг | 9 ранг | 10 ранг |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Стимуляція | 15 | 7 | 7 | 8 | 1 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 |
| Гедонізм | 22 | 6 | 8 | 2 | 8 | 5 | 6 | 1 | 4 | 0 |
| Досягнення | 7 | 7 | 9 | 11 | 10 | 9 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Влада | 2 | 3 | 6 | 4 | 2 | 5 | 9 | 9 | 10 | 4 |
| Безпека | 5 | 7 | 6 | 12 | 10 | 8 | 7 | 1 | 2 | 1 |

Таблиця 11

Рангові значення типів цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів у неповнолітніх засуджених

| Тип цінностей | 1 ранг | 2 ранг | 3 ранг | 4 ранг | 5 ранг | 6 ранг | 7 ранг | 8 ранг | 9 ранг | 10 ранг |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Конформність | 1 | 2 | 5 | 6 | 12 | 8 | 13 | 7 | 4 | 2 |
| Традиції | 1 | 2 | 5 | 3 | 6 | 13 | 12 | 10 | 4 | 2 |
| Доброта | 5 | 4 | 10 | 11 | 11 | 8 | 8 | 2 | 1 | 0 |
| Універсалізм | 5 | 8 | 10 | 11 | 11 | 5 | 7 | 1 | 1 | 0 |
| Самостійність | 5 | 10 | 11 | 9 | 14 | 4 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| Стимуляція | 13 | 13 | 8 | 8 | 1 | 8 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| Гедонізм | 24 | 8 | 9 | 8 | 1 | 5 | 0 | 3 | 1 | 0 |
| Досягнення | 14 | 11 | 8 | 7 | 5 | 5 | 3 | 5 | 0 | 0 |
| Влада | 0 | 2 | 6 | 7 | 6 | 7 | 9 | 10 | 9 | 2 |
| Безпека | 3 | 6 | 7 | 12 | 15 | 9 | 6 | 1 | 1 | 0 |

Аналіз величини рангів, які займають певні цінності у порівнянні з іншими, дозволяє зробити висновок про їх відносну значимість для окремих респондентів або дослідженої вибірки.

Як видно з наведених вище таблиць 8 і 10 на рівні нормативних ідеалів (тобто на рівні переконань) для обстеженої вибірки найбільш значимими для хлопців і дівчат є *цінності гедонізму* (насолада або чуттєве задоволення), *стимуляції* (хвилювання і новизна), а також *самостійності* (самостійність думки і дії).

Відповідно в таблицях 9 і 11 показано, що на рівні індивідуальних пріоритетів (тобто в конкретних вчинках) в найбільшому ступені проявляються

такі цінності, як *гедонізм*, *досягнення* (особистий успіх у відповідності із соціальними стандартами), *стимуляція*.

Найменш значимими на рівні нормативних ідеалів виявилися традиції, влада, універсальність, а на рівні індивідуальних пріоритетів – традиції, влада, конформність (див. рис. 6.4).

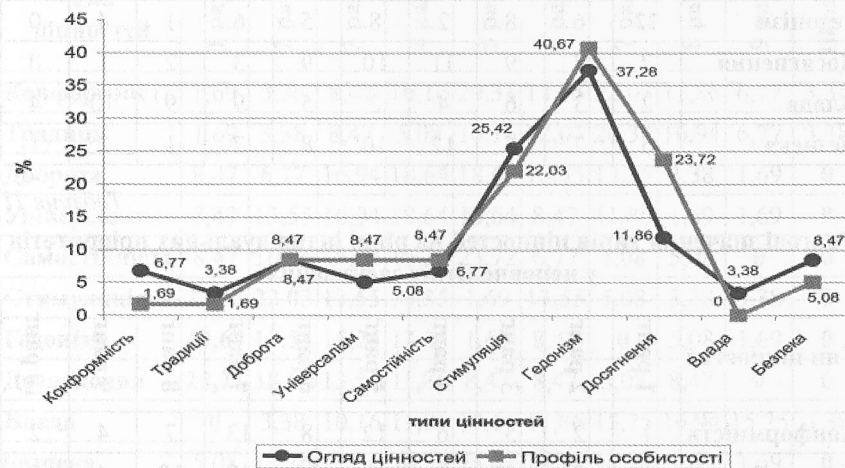


Рис. 6.4. Показники значимості типів цінностей на рівні нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів для неповнолітніх засуджених

В силу того, що цінності особистості утворюють динамічну систему, можлива ще одна лінія аналізу. Це може бути аналіз зв'язків між типами цінностей. Для вивчення характеру відношень між цінностями в межах однієї системи підраховуються коефіцієнти кореляції між значимістю типів цінностей на рівні нормативних ідеалів і на рівні індивідуальних пріоритетів для кожної групи респондентів. Значення коефіцієнта кореляції дозволяють судити про наявність статистично значимого зв'язку між типами цінностей.

В нашому дослідженні ми намагалися розширити коло діагностичних засобів. Для цього було модифіковано і апробовано метод оцінки морального розвитку особистості, який дозволяє судити про зміст присвоєних неповнолітніми засудженими моральних норм.

Валідність методу оцінки морального розвитку особистості перевірялася співставленням з даними методики дослідження моральної поведінки і моральних суджень, розробленої американським психологом Дж. Хопкінсом і модифікованою О. І. Подольським та Мунзером Аль-Шейхом.

В якості гіпотези ми висуваємо тезу про те, що існує вікова специфіка змісту моральних норм, на які підлітки реально орієнтуються.

Узагальнені показники морального розвитку особистості неповнолітніх засуджених (залучено 78 хлопців та 62 дівчини) представлені на рисунку 6.5.

Засвоєння людиною необхідних соціальних норм і включення їх в систему внутрішніх регуляторів особистості найбільш ефективно протікають в процесі спілкування і взаємодії людей у нормативній ситуації і виробленні колективних нормативних рішень, в ході спільної групової діяльності. В цих випадках норми безпосередньо інтегровані з умовами діяльності і успішним досягненням групових і суспільних цілей. Крім того, вони підкріплюються діючими колективними санкціями.

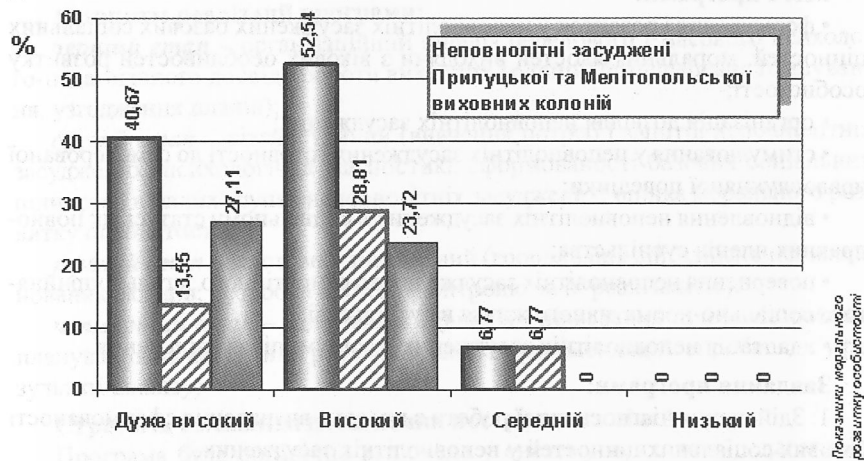


Рис. 6.5. Узагальнені показники морального розвитку неповнолітніх засуджених (констатувальний етап)

Для того, щоб особистість оволоділа системою соціальних норм, необхідне безпосереднє, активне включення людини у складні процеси соціальної взаємодії, в колективну діяльність у різних сферах суспільних відносин, необхідна різноманітна суспільна практика, участь у досягненні і реалізації соціально значимих суспільних цілей і ідеалів.

Організація експериментального дослідження

Недостатня наукова розробка обраної проблеми дослідження, необхідність її глибокого й послідовного вирішення на рівні педагогічної теорії і практики зумовили розробку і впровадження в практичну діяльність пенітенціарних установ програми: «Соціальна компетентність особистості». Основу програми склали: педагогічне спостереження; спеціально розроблені анкети й опитувальники (у тому числі перехресного характеру); діалогова взаємодія; дискусії; бесіди; моделювання ситуацій; експертна оцінка; самоаналіз; елементи соціально-педагогічного тренінгу конструктивної взаємодії.

Перевага пенітенціарних програм полягає в тому, що кожна з них покликана вирішувати, принаймні, декілька пріоритетних завдань, зокрема: захист

інтересів особистості, суспільства і держави шляхом створення умов для виправлення і ресоціалізації засуджених; формування у засудженого готовності до самокерованої правослухняної поведінки; свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі як повноправного члена суспільства; повернення засудженого до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві.

Мета програми:

- формування і розвиток у неповнолітніх засуджених базових соціальних цінностей, моральних якостей виходячи з вікових особливостей розвитку особистості;
- організація дозвілля неповнолітніх засуджених;
- стимулювання у неповнолітніх засуджених готовності до самокерованої правослухняної поведінки;
- відновлення неповнолітніх засуджених в соціальному статусі, як повноправних членів суспільства;
- повернення неповнолітніх засуджених до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві;
- адаптація неповнолітніх засуджених в соціумі після звільнення.

Завдання програми:

1. Здійснення діагностичної роботи з метою в визначення сформованості базових соціальних цінностей у неповнолітніх засуджених.
2. Інформаційно-просвітницька робота з метою формування активної життєвої позиції у неповнолітніх засуджених та базових соціальних цінностей у неповнолітніх засуджених.
3. Сприяння духовно-моральному розвитку неповнолітніх засуджених.
4. Ознайомлення з вітчизняним законодавством, галузями права, устроєм держави.
5. Навчання застосуванню норм законів у реальному житті.
6. Надання допомоги у пошуках гідного виходу із складних життєвих ситуацій.

Аудиторія: програма розрахована для роботи з неповнолітніми засудженими від 14 до 18 років.

Термін реалізації програми: програма розрахована на 1 рік, протягом 2010-2011 навчального року. У випадку позитивного успіху передбачається розширення терміну.

Очікувані результати

У результаті реалізації програми:

- підвищиться правова грамотність і рівень інформованості неповнолітніх засуджених;
- зменшиться чинник ризику повторних злочинів;

- з'являться передумови для формування базових соціальних цінностей, морально-етичного і духовного розвитку неповнолітніх засуджених;
- сформується новий тип розвивального середовища в пенітенціарній установі для змістовного дозвілля і визначення пріоритетів у подальшому житті неповнолітніх засуджених.
- задоволення різнобічних додаткових запитів неповнолітніх засуджених у позанавчальний час.

Алгоритм реалізації програми:

перший етап – організаційний (аналіз передового і масового психолого-педагогічного досвіду роботи виховних колоній; безпосереднє планування, узгодження планів);

другий етап – діагностичний (вивчення потреб і запитів неповнолітніх засуджених; психологічна діагностика сформованості базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених; оцінка морального розвитку особистості);

третій етап – змістовно-діяльнісний (координація дій, здійснення запланованих заходів; розробка системи контролю за їх реалізацією);

четвертий етап – підсумковий (аналіз і підведення підсумків роботи; планування на наступний рік з урахуванням рекомендацій, вироблених у результаті аналізу).

Стратегія і механізм досягнення поставлених цілей

Програма буде органічно включена у систему психолого-педагогічної діяльності виховних колоній і здійснюватиметься за допомогою правової просвіти через лекторії (лекції, тренінги), проведення бесід, оглядів, рольових ігор, диспутів, дискусій, обговорення книг, статей правової тематики, зустрічей з цікавими людьми тощо.

Програма передбачає певну варіативність. Вона може реалізовуватися як самостійна, а також складовою частиною комплексної програми.

Програма також передбачає можливість зміни об'єму матеріалу, змісту, послідовності тем. Кожна тема включає в себе ряд окремих заходів, що проводяться у відділенні або класі неповнолітніх засуджених, а також загальні заходи для виховної колонії.

Не дивлячись на те, що в основі програми лежить принцип поетапності, кожна тема може бути у змістовному плані окремою. Запропоновані тематичні блоки – це певний орієнтир вихователям (вчителям) пенітенціарної установи для здійснення виховної роботи з неповнолітніми засудженими. Необхідний гнучкий підхід – можна виключити окремі теми, внести нові, повторно провести деякі з них.

В програмі визначені організаційні форми роботи з неповнолітніми засудженими, здійснено підбір спеціального матеріалу, розроблений комплекс заходів, адресно-спрямованих на правове виховання, а також формування базових соціальних цінностей особистості.

Важливим чинником, який характеризує програму, є інтеграція різноманітних форм і методів, їх використання в тематичних блоках, що сприяє розширенню знань, а також моральному розвитку неповнолітніх засуджених.

Суттєвою особливістю програми є, зокрема, змістовна єдність пізнання, асоціативного мислення, розвиток творчих здібностей, орієнтація на соціально-моральні аспекти.

РОБОЧИЙ ПЛАН

| № з/п | Форма роботи | Найменування заходу |
|-------|---------------------------------|--|
| 1. | Дискусія | «Основи толерантності. Правила толерантного спілкування» |
| 2. | Диспут | «Чим відрізняється толерантна особистість від інтолерантної?» |
| 3. | Створення інформаційного стенду | «Твої права, як дитини» |
| 4. | Ігровий тренінг | «Володар кілець» |
| 5. | Соціально-педагогічний тренінг | «Конструктивна взаємодія» |
| 6. | Бесіда. Інтерактивна гра | Подорож по сторінках міжнародних правових документів: Конвенції ООН про права дитини; Загальної декларації прав людини; Декларації принципів толерантності |
| 7. | Аукціон народних ідей | «Народна мудрість» (прислів'я та приказки про добро, совість, ввічливість, справедливість, чесність, толерантність, авторитет, довіру, солідарність) |
| 8. | Інтелектуально-пошукова гра | «Моделювання і вирішення проблемних життєвих ситуацій» |
| 9. | Диспут | «В чому особливості соціальної і кримінальної солідарності» |

Базуючись на якісних змінах, які зазнає сучасна система освіти в Україні, відповідаючи на вимоги часу, враховуючи новітні психолого-педагогічні технології навчання, до арсеналу яких, насамперед, належать інтерактивні методи, а також зважаючи на відсутність цілісної методики формування базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених, нами розроблений соціально-педагогічний тренінг конструктивної взаємодії (далі – СПТ). Новизна цієї форми педагогічного навчання ще не має досить стійкої назви. У вітчизняній і зарубіжній літературі фігурують різноманітні терміни для її

позначення, наприклад, «лабораторний тренінг», «активна соціально-психологічна підготовка», «соціально-психологічний тренінг», «активне соціальне навчання», «тренінг соціальних і життєвих умінь» (social/life skills training) та ін. Термін соціально-педагогічний тренінг – один з можливих. Він часто вживається і, очевидно, найбільш прийнятний у порівнянні з іншими, хоча і не безумовно адекватний. У соціально-педагогічному тренінгу, також як і у соціально-психологічному, присутні елементи психологічного впливу і педагогічного навчання, виховання. Їхнє розмежування здається певною мірою умовним, оскільки педагог впливає і психологічно як особистість (на людину, групу людей) і педагогічно – навчає, доводить певний обсяг знань, інформації.

На відміну від традиційних психолого-педагогічних методів роботи з неповнолітніми засудженими СПТ має суттєві переваги, зокрема:

- *груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішити міжособистісні проблеми.* Людина уникає непродуктивного замикання в самій собі зі своїми труднощами, розуміє, що її проблеми не унікальні, що й інші переживають схожі почуття, – для багатьох людей подібне відкриття саме по собі є сильним психотерапевтичним чинником;

- *група відображає суспільство в мініатюрі, робить очевидним такі приховані чинники як тиск партнерів, соціальний вплив на конформізм.* По суті справи у групі яскраво моделюється система взаємостосунків і взаємозв'язків, характерна для реального життя учасників СПТ. Це надає їм можливість побачити і проаналізувати в умовах психологічної безпеки психологічні закономірності спілкування, поведінку інших людей і власну, які не завжди очевидні в повсякденних ситуаціях;

- *можливість отримання зворотного зв'язку і підтримки від людей зі схожими проблемами.* В реальному житті не завжди є можливість отримати щирий зворотний зв'язок, який дозволяє побачити своє «відображення» в очах інших людей, що, як правило, неможливо досягти іншими способами;

- *у групі людина може навчатися новим вмінням, експериментувати з різноманітними стилями стосунків серед рівних партнерів.* Якщо в реальному житті подібне експериментування завжди пов'язане з ризиком непорозуміння, то тренінгові групи виступають в якості своєрідного «психологічного полігону», де можна спробувати вести себе інакше, ніж звичайно, «приміряти» нові моделі поведінки, навчитися по-новому ставитись до себе та інших людей – і все це в атмосфері доброзичливості та підтримки;

- *в групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими людьми,* тобто «зіграти» роль іншої людини для кращого розуміння її і себе, а також для знайомства з новими ефективними способами поведінки, що застосовують інші учасники СПТ. В результаті цього виникає емоційний зв'язок, співпереживання, емпатія, які сприяють розвитку самосвідомості;

- *взаємодія в групі створює напруження, яке допомагає прояснити психологічні проблеми кожного.* Цей ефект не виникає при індивідуальній психокорекційній і психотерапевтичній роботі. Створюючи додаткові складності

для тренера (ведучого тренінгу), психологічне напруження в групі може (і повинне) відігравати конструктивну роль, підживлювати енергетику групових процесів. Завдання тренера – не дати напруженню вийти з під контроль і розрушити продуктивні відносини в групі;

- *група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження і самопізнання.* Інакше як в групі, як через інших людей, ці процеси в повній мірі неможливі. Окрім того, група підвищує впевненість людини в собі;

- *працюючи з групою, на відміну від індивідуальної роботи, тренер отримує і економічну, і часову вигоду.*

Згідно літературних джерел [87; 106; 111], після прослуховування лекції засвоюється тільки близько 5% наданої інформації, після самостійного читання – 10%, використання засобів унаочнення збільшує обсяг засвоєного матеріалу до 20%, демонстрація зразків професійного поведіння є ще ефективнішою (30% матеріалу). Робота в дискусійній групі збільшує обсяг засвоєної інформації до 50%, практичне опанування професійних дій в умовах, наближених до реальних, – до 75%. Поєднання всіх зазначених засобів, методів і прийомів дає найбільший ефект: при оптимальному і педагогічно доцільному їх використанні слухачі засвоюють до 90% нового матеріалу (знань, умінь, навичок, способів діяльності і поведінки) [24]. Окрім цього, існує цілий ряд методів навчання, спрямованих на максимальну активізацію пізнавальної діяльності слухачів, стимулювання творчого мислення, створення атмосфери невимушеності, релаксації, доброзичливості.

Наведені дані свідчать про те, що інтерактивні форми і методи навчання, різновидом яких є соціально-педагогічний тренінг, найбільшою мірою відповідають вимогам сучасності та справедливо вважаються найефективнішими. Не випадково в училищах початкової підготовки працівників міліції, ВНЗ Міністерств внутрішніх справ України та Російської Федерації, а також безпосередньо у їхніх підрозділах, значна увага приділяється створенню тренувальних полігонів, смуг перешкод і таке ін.

Корисність тренінгів можна визначити як за суб'єктивними, так і за об'єктивними критеріями. Результати опитування учасників тренінгу, що проводяться після його завершення, практично завжди свідчать про позитивні оцінки тренінгових вправ. Абсолютна більшість учасників тренінгу наводить такі характеристики вправ: «цікава», «пізнавальна», «оригінальна», «корисна», «ефективна».

Багаторічні незалежні дослідження, які проводилися Стенфордським (Гарвардським, Каліфорнійським) університетом США свідчать, що 85% випускників тренінгів особистісного росту після проходження тренінгового процесу, схильні вважати цінність тренінгу як значно більшу; 95% випускників схильні рекомендувати тренінг всім своїм друзям, рідним і колегам.

До специфічних рис тренінгів, що дозволяють виділяти їх серед інших методів психології і педагогіки, слід віднести зокрема: наявність постійної групи (як правило, це невелика за кількістю група від 7 до 15, 18 осіб), яка

працює від декількох днів до декількох місяців [115, с. 39]; дотримання принципів і правил групової роботи; наявність клімату психологічної безпеки; об'єктивізація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи відносно один одного та того, що відбувається в групі; вербальна рефлексія; розкритість та свобода учасників спілкування.

Основною проблемою, що виникає при розробці будь-якого тренінгу є вибір методів, найбільш практичних та ефективних для передачі інформації його учасникам. Саме від обраних методів у роботі з неповнолітніми засудженими залежить досягнення поставленої мети – усвідомлення взаємозв'язку «правові норми – модель поведінки» та впродовж якого часу ефекти тренінгу будуть залишатися дієвими.

6.4 Методичні аспекти проведення соціально-педагогічного тренінгу з неповнолітніми засудженими

Запропонований методичний алгоритм проведення соціально-педагогічного тренінгу конструктивної взаємодії (далі – СПТ) з неповнолітніми засудженими може і, мабуть, повинен змінюватися у подальшому його застосуванні, враховуючи специфіку тренінгової групи, особливості групової динаміки, місцеві умови, інтереси, досвід і кваліфікацію тренера.

З метою аналізу динаміки настрою учасників тренінгу на початку та після закінчення кожного тематичного заняття ними виконувалися різні вправи

Для прикладу, такими були вправи «Цвітопис» і «Діаграма настрою», запропоновані професором С. І. Яковенком та модифіковані нами для застосування у роботі з неповнолітніми засудженими.

Вправа 1. «Цвітопис».

Мета вправи: виявлення загального, домінуючого настрою і його динаміку; сприяння формуванню «колективного» духу, взаєморозуміння, уникнення конфліктів, які не мають об'єктивної основи.

Він виявлявся за допомогою сітки для відображення настрою, клітинки яких вихованці зафарбовували кольором, який відповідав їхньому настрою (див. рис. 6.6.).

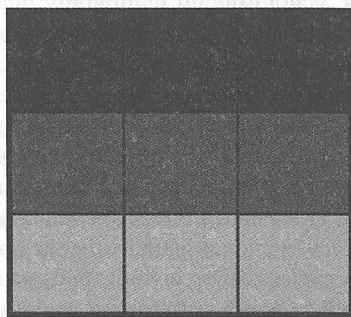


Рис. 6.6. Сітка для відображення свого настрою учасниками тренінгу

Вправа 2. «Діаграма настрою».

Ця вправа, також як і попередня, була елементом ведення робочого зошита учасниками тренінгу. Здійснюючи черговий запис у зошиті, його автор відзначав свій настрій на графіку (див. рис. 6.7.). Наприклад: «Запис № 1 від 17.04.2010 р., 10.30. Настрій гарний. Є бажання поспілкуватися з товаришами». «Запис № 2 від 9.05.2010 р., 11.00. Настрій «на нулі». Чомусь не хочеться нічого робити. Лист від брата, який щойно принесли, зовсім не радує».

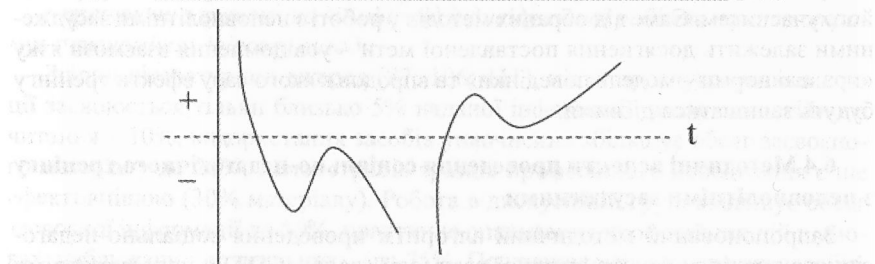


Рис. 6.7. «Діаграма настрою»

Подібні форми фіксації динаміки настрою учасниками тренінгу, окрім їх аналізу тренером, потрібні були і для самоаналізу.

Вправи «Як сказати «Ні»» і «Наслідки ризикованої поведінки» спрямовувались на формування здатності протистояти асоціальним впливам і на вироблення варіантів відповідей (відмов) на провокаційні пропозиції /заклики до небезпечної поведінки, власної позиції щодо небажаності ризикованої поведінки і її можливої шкоди та можливої протидії протиправним вчинкам у провокаційних ситуаціях.

Вправа «Моделювання проблемних ситуацій» реалізовувалася у декількох варіантах чи комбінаціях із застосуванням неповнолітніми засудженими ілюстрацій (*ситуація-ілюстрація*- ознайомлення неповнолітніх засуджених з конкретними проблемними ситуаціями у вигляді ілюстрацій та подальше їх вирішення; *ситуація-проблема* (при постановці якої неповнолітнім засудженим пропонувалося, усвідомивши відповідну інформацію про конкретну подію, самостійно визначити ускладнення-проблему, а також знайти і обґрунтувати правильне вирішення цієї проблеми); *ситуація-оцінка* (коли неповнолітнім засудженим повідомлялося одне або декілька підготовлених вирішень-виходів з проблемних ситуацій, з обов'язковою аргументацією своїх суджень); *ситуація інциденту та конфлікту* (сутички протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів між однолітками чи дорослими; ситуації, що включають і конфлікти між вихователями та засудженими); *ситуація вибору* (коли неповнолітнім засудженим пропонувалося декілька альтернативних варіантів вирішення проблеми, при цьому необхідно було обрати оптимальний за усіма критеріями варіант та обґрунтувати свій вибір); *ситуація невизначеності* (коли проблемне завдання містило недо-

статню кількість даних для своєчасного його розв'язання і тренер розраховував на кмітливість, дотепність неповнолітніх засуджених, які повинні були самостійно здобути необхідні дані); *ситуація несподіваності* (коли під час ознайомлення з фактами та ідеями, що здавалися парадоксальними, учасники тренінгу були вражені несподіваністю вирішення проблеми); *ситуація невідповідності* (коли життєвий досвід неповнолітніх засуджених, а також поняття, що раніше в них сформувалися, вступали у протиріччя із законом або моральними нормами); *ситуація образи* (брутальність однолітків чи працівників ВК стосовно неповнолітніх засуджених); *ситуація бійки* (бійка однолітків, а можливо і рукоприкладство з боку дорослих); *ситуація провокація* (провокування з боку однолітків чи дорослих на вчинення правопорушення); *ситуація погрози* (погроза з боку представників адміністрації колонії, однолітків або дорослих); *ситуація обману і психологічного тиску чи шантажу* (шантаж неповнолітнього з боку однолітків, наприклад: «віддай мені свій сніданок, інакше я повідомлю вихователя, що ти вкрав у мене гроші»); *ситуація небезпеки*; *ситуація ігнорування* (відмова лікаря надати медичну допомогу; відмова товариша сидіти за однією партою чи робити спільну справу); *ситуація передбачення* (адекватна оцінка проблемної ситуації та прогнозування її розвитку); *ситуація спростування* (доведення необґрунтованості будь-якої ідеї, спростування неправдивої інформації, звинувачень, брехні, пліток).

Схематично аналіз типових життєвих ситуацій та подальше їх вирішення неповнолітніми засудженими зображено на рис. 6.8.

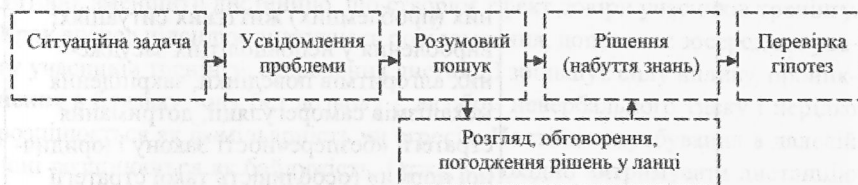


Рис. 6.8. Послідовність вирішення типових життєвих ситуацій неповнолітніми засудженими

Таким чином, проблемні ситуації вирішувалися усіма учасниками тренінгу: незнання одного доповнювалося знаннями іншого, в результаті забезпечувалася активна розумово-пошукова діяльність. В якості прикладу слід навести окремі, завчасно змодельовані та запропоновані ситуації для їх вирішення неповнолітніми засудженими.

Завдяки цієї групової роботи в учасників тренінгу формувалися навички орієнтування у подібних життєвих ситуаціях, зокрема, швидко їх аналізувати, а також вміння слухати іншого, усвідомлювалися такі бар'єри слухання як оцінювання, бажання дати пораду, розповісти щось з власного досвіду. Крім того, у ході групової роботи, завдяки вирішення типових життєвих ситуацій, засуджені апелювали до власних почуттів, співпереживань.

Алгоритм проведення соціально-педагогічного тренінгу конструктивної взаємодії включав певний порядок занять:

Таблиця 12

| <i>№/ №</i> | <i>Тема</i> | <i>Мета заняття:</i> |
|--------------|-------------------------------------|---|
| Заняття I. | Знайомство учасників тренінгу. | введення в соціально-педагогічний тренінг; формування у неповнолітніх засуджених (учасників тренінгу) правильного розуміння і адекватного сприйняття СПТ; обговорення програми тренінгу; створення відповідних умов для швидкого знайомства; визначення принципів роботи в групі; розвиток комунікативних вмінь. |
| Заняття II. | Профілактика ризикованої поведінки. | запобігання ризикованій поведінці в повсякденній життєдіяльності; зміна хибної думки учасників тренінгу про те, що після вчинення правопорушення (злочину) ніхто про це не дізнається. |
| Заняття III. | Моделювання проблемних ситуацій. | набуття відповідних знань, вмінь і навичок учасниками тренінгу для прийняття адекватних рішень (виходів) у складних (проблемних) життєвих ситуаціях; вироблення у неповнолітніх засуджених алгоритмів поведінки, закріплення механізмів саморегуляції, дотримання стратегії «безперечності Закону і юридичної норми» (особливість такої стратегії полягає в тому, що засуджений у певній ситуації посиляється на правові норми і діє, не порушуючи букви Закону). |
| Заняття IV. | Кризи життєвого шляху. | аналіз і обговорення з учасниками тренінгу розповіді про життя колишнього засудженого; формування у неповнолітніх засуджених розуміння власного «Я» і соціально корисних мотивів діяльності |
| Заняття V. | Самодопомога особистості. | мобілізація потенціалу самодопомоги особистості; формування в учасників тренінгу позитивних рис характеру; підвищення самооцінки; інтеграція позитивних якостей. |

На підставі науково-практичного значення застосування сучасних інтерактивних методів були визначені основні вимоги і умови до проведення СПТ:

- важливою передумовою успішного проведення СПТ є гармонійна єдність змісту тренінгових вправ (завдань) і емоційно підкреслена соціально визначена позиція тренера (елемент психологічного «кодування»);

- елементами техніки тренера є вербальні (мовні) і невербальні засоби. Саме за їх допомогою тренер реалізовує основні завдання і саме вони здійснюють вплив на розуміння, усвідомлення, настроїв учасників тренінгу;

- мовлення тренера – це складова його майстерності, тобто інструмент професійної діяльності, за допомогою якого можна розв'язувати різноманітні психолого-педагогічні завдання: зробити складну тему цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щире спілкування у групі, встановити контакт з учасниками тренінгу, досягти взаєморозуміння з ними; сформувати в учасників тренінгу відчуття емоційної захищеності і порозуміння, вселити в них віру у свої сили й можливості в роботі над собою.

Вибір мовленнєвих моделей тренером має здійснюватися не з позиції «ти повинен», «зобов'язаний», а з позиції «ти маєш право».

При розробці СПТ необхідно враховувати і техніку візуального контакту, зокрема, міжособистісний простір (або дистанцію спілкування). Під час проведення СПТ тренеру слід мати відкриту позу: стояти обличчям до аудиторії, зменшити дистанцію, що створює ефект довіри учасників тренінгу. Крок вперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу учасників тренінгу; скорочення дистанції збільшує силу впливу, проникнення в близьку зону без дозволу є засобом невербального тиску і нерідко розцінюється як фамільярність чи агресія. Постійне перебування в далекій зоні розцінюється як байдужість. Отже, необхідно витримувати дистанцію відповідно відносинам. Повага до співрозмовника передбачає уміння правильно підбирати дистанцію під час розмови з ним, що знижує можливість виникнення конфлікту.

Зміна дистанції – це прийом привертання уваги особистості (групи) під час проведення тренінгового заняття. І хоча скорочення дистанції збільшує силу впливу, проникнення в близьку зону без дозволу є засобом невербального тиску і нерідко розцінюється як фамільярність чи агресія. Постійне перебування в далекій зоні розцінюється як байдужість. Отже, необхідно витримувати дистанцію відповідно відносинам. Повага до співрозмовника передбачає уміння правильно підбирати дистанцію під час розмови з ним, що знижує можливість виникнення конфлікту.

- Оскільки гострота сприйняття інформації залежить від оформлення і реальності інформаційного матеріалу, то в процесі розробки СПТ враховувалася також і кольорова гама. При цьому ми виходили з того, що:

1) правильно обрана кольорова гама дозволяє створити потрібний емоційний фон, що полегшує сприйняття і засвоєння інформації;

2) неправильно підібрані кольори, стосовно їх змісту, викликають незадоволення учасників тренінгу;

3) негативна реакція на кольорову комбінацію може розповсюджуватися на інформаційний зміст, що знижує ефективність його соціально-педагогічного і психологічного впливу в цілому. [109; 122]

Системні дослідження емоційного сприймання кольорів людиною проведені М. Люшером [122], який встановив, що преференція кольору відображає спрямованість індивідууму на відповідну діяльність, домінування певного настрою, психоемоційний стан особистості. Людина, як правило, вибирає той колір, що віддзеркалює її переживання на даний момент. Колір, який не відповідає психоемоційному стану досліджуваного, під час ранжування ним кольорів, обирається в останню чергу.

У контексті практичного застосування *методи групової роботи* розрізняються між собою як за метою і завданнями, так і за їх «наближеністю» до особистості. Наприклад, ситуаційно-рольові і ділові ігри дозволяють працювати з реальними життєвими ситуаціями. Власне і метою їх є не стільки засвоєння знань, скільки формування умінь і навичок у людини.

В процесі розробки СПТ були враховані такі загально-педагогічні методи викладання:

- *словесні /вербальні/* (розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, лекція, коментоване читання тексту);
- *наочні* (метод ілюстрацій, метод демонстрацій, екскурсія, спостереження);
- *практичні* (вправи, лабораторні і практичні роботи);
- *проблемно-пошукові* (висунення проблеми перед учнями, створення проблемної ситуації, розв'язання заданої проблеми, вибір оптимального шляху розв'язання проблем);
- *індуктивно-дедуктивні* (базуються на думці учня: сприймання матеріалу, порівняння, узагальнення, оцінка фактів, явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків).

Враховуючи специфічні умови пенітенціарних установ, вікові особливості неповнолітніх засуджених, а також завдання і мету дослідження, як базові елементи СПТ були обрані типові життєві проблемні ситуації, «мозковий штурм» та групова дискусія.

Обрання інтерактивних методів для застосування у практичній діяльності пенітенціарних установ не випадкове, оскільки гіпотетично була передбачена можливість практично відчувати неповнолітніми засудженими дію Закону, відповідальності, обов'язку, права, що є одним з можливих варіантів формування особистісної переконаності у правомірності вчинків і необхідності змінити свою поведінку на краще.

Проведення СПТ зі спецконтингентом пенітенціарних установ має свою специфіку, яку визначають соціально-психологічні особливості, соціально-демографічні і соціально-правові ознаки неповнолітніх засуджених (вік, стать, тяжкість вчиненого злочину, ставлення до навчання, моральні якості особистості, особливості поведінки, мотивація, спрямованість). Саме тому, а також враховуючи загальну мету запропонованого СПТ, зокрема формування у неповнолітніх засуджених нових переконань і моделей поведінки, стає зрозумілим, що тематичне (тренінгове) заняття слід розпочинати з постановки проблеми, інформаційного блоку, актуалізації власного життєвого досвіду.

Оскільки метою СПТ є зміна соціальних установок і стереотипів поведінки неповнолітніх засуджених, не менш важливо активізувати процеси переживання (робота з емоціями) і стимулювати у засуджених бажання особисто брати участь у вирішенні обговорюваних проблем.

Для того, щоб тренінг пройшов ефективно, необхідно чітко дотримуватися структури і правил його проведення. Всі тренінги складаються з певних послідовних етапів. Соціально-педагогічний тренінг конструктивної взаємодії, розроблений і запропонований для застосування в діяльності пенітенціарних установ, передбачалося проводити у групах неповнолітніх засуджених, кількість яких не перевищує 15 осіб, за такими логічно побудованими етапами:

Етап 1. Вступ (5% робочого часу).

Етап 2. Знайомство (5 % робочого часу).

Етап 3. Створення правил роботи у групі (5% робочого часу).

Етап 4. Особистісні та групові очікування учасників (3% робочого часу).

Етап 5. Основна частина тренінгу:

блок 1 – оцінка рівня поінформованості учасників тренінгу (5-10% робочого часу);

блок 2 – актуалізація проблеми (10-30% робочого часу);

блок 3 – інформаційно-змістовий блок (20-40% робочого часу);

блок 4 – набуття практичних навичок (20-60% робочого часу).

Етап 6. Завершення роботи /отримання «зворотного зв'язку» /закриття тренінгу/ (5% робочого часу).

Неухильне дотримання принципів СПТ дозволяє вирішити двоєдине організаційне завдання: з одного боку, забезпечити позицію кожного учасника тренінгового заняття, яка характеризується активністю (залучення в дії), партнерством (визнання цінності особистості іншої людини), об'єктивацією поведінки (участь на об'єктивованому рівні у роботі) і дослідницькою спрямованістю (самостійний пошук вирішення проблем), а з іншого боку, надати тренеру можливість обрати оптимальну тактику проведення занять.

Актуалізація проблеми проходить через увесь тренінговий процес, але, оскільки на початковому етапі тренінгу неповнолітні засуджені не завжди усвідомлюють актуальність проблеми, то тренеру потрібно акцентувати їхню

увагу на важливість тренінгового заняття (теми). Це здійснюється також у формі дискусій, обговорення проблемних ситуацій.

Слід зазначити, що інформаційний блок розподіляється на увесь тренінговий процес. Наприклад, короткі інформаційні повідомлення (5-20 хвилин) чергуються з рольовими іграми, вирішенням ситуаційних задач.

Набуття практичних навичок здійснюється у процесі рольових або комунікативних ігор, вирішенні ситуаційних задач, завдяки чого учасники тренінгу набувають не тільки комунікативні навички, але й навички прийняття рішень (наприклад, за допомогою «мозкового штурму») та зміни стратегії поведінки. Ці навички допомагають швидше та більш гнучко пристосовуватися до оточуючої дійсності, формувати самостверджувальну поведінку.

Груповим заняттям передують індивідуальні бесіди з учасниками тренінгу, а також загальна лекція, яка орієнтує у завданнях практикуму, особливостях його організації і принципах проведення.

Тривалість тренінгових занять з неповнолітніми засудженими вимагає специфічного складання розкладу. Оптимальний варіант на проведення одного тематичного заняття – від 1,5 до 3-х академічних годин (з перервами). Досвід показує, що між окремими тренінговими заняттями доцільні нетривалі інтервали – 1-3 дні [115, с. 139].

Зважаючи на певні стереотипи спецконтингенту пенітенціарних установ у відношенні до категорій закону і моралі, які імпліцитно присутні у запропонованих тренінгових заняттях (вправах), треба враховувати відвертий скептицизм (чи навіть негативізм) деяких неповнолітніх засуджених.

В цьому контексті, доречно зупинитися на негативних проявах окремих членів групи у процесі проведення СПТ, зокрема:

- не уважне слухання інструкцій тренера та висловлювань колег;
- прояви роздратованості;
- відволікання.

До негативних індикаторів слід віднести і певні типові фрази під час проведення тренінгових занять, наприклад: «давайте це вирішимо пізніше», «ми не можемо розпочати прямо зараз», «краще б ми просувалися далі», «у нас мало часу», «це ніколи не буде працювати», «ми пробували робити так раніше», «я цього не знаю», «що ви хочете», «я цим не займаюся», «для чого це потрібно», «в мене немає бажання» і т.п.

Разом з тим, нейтралізувати, усунути негативні прояви окремих членів групи у процесі проведення СПТ можливо. Зазвичай допомагає психологічне налаштування тренера на взаємодію з учасниками тренінгу. Так, *фізичний бар'єр* пом'якшується скороченням дистанції, відкритістю у спілкуванні; *соціальний* – прагненням не протиставляти собі, а підносити учасників тренінгу до свого рівня, не нав'язувати, а радити; *гностичний* – уважним спостереженням за реакцією учасника і перебудовою мовлення; *естетичний* – самоконтролем поведінки; *емоційний* – прагненням зігріти спілкування саявом

успіху; *психологічний* – перенесенням уваги на інтерес до роботи, пошуком «емоційного ядра» у спілкуванні, оптимістичним прогнозуванням психолого-педагогічної діяльності.

Звичайно програма, що базується на інтерактивній методиці – це не єдиний шлях формування законослухняної поведінки у неповнолітніх засуджених. Вона доцільна в комплексному підході до зміни особистості засудженого, яка має базуватися на дотриманні загальнолюдських прав і свобод.

Організація експериментальної роботи в пенітенціарній установі має торкатися всіх аспектів організації виправного середовища: організацію інформації; організацію ситуації; формування соціально-педагогічних чинників виправного середовища, кожен з яких представляє певний напрям експериментальної діяльності, сама ж експериментальна діяльність має органічно входити у діяльнісний компонент соціально-педагогічної системи пенітенціарної установи і бути головним стимулом для оптимізації всього процесу ресоціалізації.

6.5 Аналіз результатів експериментального дослідження

Відповідно до вимог Закону України від 10.02.1995 р. № 51/95-ВР «Про наукову та науково-технічну експертизу», а також нормативних документів щодо виконання науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт (ДСТУ 3973-2000 та ДСТУ 3974-2000), на завершальному етапі дослідження було здійснено апробацію розробленого соціально-педагогічного тренінгу (далі – СПТ) та його наукову експертизу.

Ефективність експериментального дослідження визначалася як у ході його проведення шляхом систематичних спостережень за діяльністю неповнолітніх засуджених, фіксації їх успіхів, ускладнень, аналізу причин, які їх викликають, так і наприкінці експерименту шляхом проведення контрольних зрізів. Здійснювався порівняльний аналіз результатів діяльності до і після проведення експерименту.

Застосування широкого спектру інтерактивних методів СПТ та методики контактної взаємодії, як головних складових формуючого етапу дослідження, в цілому позитивно вплинуло на підвищення ефективності ресоціалізації неповнолітніх засуджених.

Наукова експертиза СПТ, яка була проведена професорсько-викладацьким складом кафедри соціальної роботи та педагогіки Київського національного університету внутрішніх справ (КНУВС), а також фахівцями Центру впровадження психотренінгових технологій Донецького юридичного інституту МВС України (ЦВПТ ДЮІ), підтвердила наукову обґрунтованість концептуальних і методичних засад, покладених в основу соціально-педагогічного тренінгу та його актуальність у сьогоденній практичній діяльності пенітенціарних установ.

Безпосередня апробація СПТ здійснювалася протягом 2009-2010 років у Прилуцькій та Мелітопольській виховних колоніях із залученням 140 неповнолітніх засуджених, з них 78 хлопців та 62 дівчини (віковий діапазон – від 14 до 18 років). При цьому, враховуючи вимоги щодо репрезентативності висновків відносно змістовної інформативності тренінгу, зрозумілості й практичності, був застосований метод експертних оцінок.

З метою встановлення «зворотного зв'язку» для отримання кількісних показників оцінювання СПТ було проведене опитування серед неповнолітніх засуджених, – учасників тренінгу, за спеціально розробленою анкетой (див. додаток 5).

В процесі розробки анкетних запитань свідомо оминалися складні юридичні терміни та конструкції аби виключити необхідність додаткових роз'яснень, подвійного або невірного тлумачення змісту запитань.

Запитання стосувалися як в цілому ставлень неповнолітніх засуджених до тренінгових методів, так і конкретно до актуальності, інформативності та практичності СПТ.

Опитування показало, що тренінгові технології в пенітенціарних установах дотепер залишаються поза увагою практиків і, за висловлюваннями неповнолітніх засуджених, не проводяться у виховних колоніях взагалі. В той же час неповнолітні засуджені чітко розуміють можливий ефект від реалізації інтерактивних методів навчання (див. рис. 6.9.).

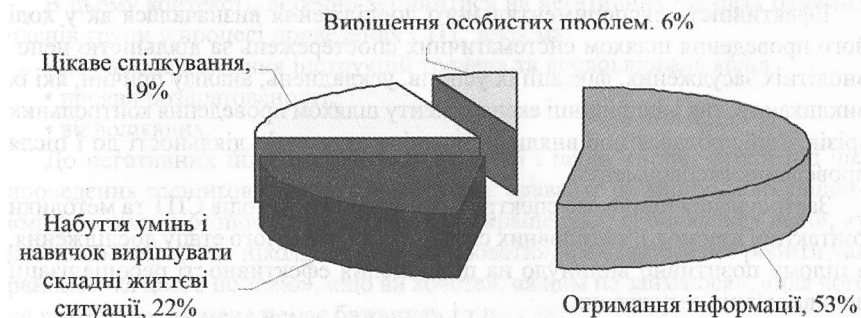


Рис. 6.9. Думка неповнолітніх засуджених щодо основних завдань інтерактивних методів навчання (запитання № 12 анкети).

Безпосередньо сам СПТ, його зміст, завдання та цілі оцінюються учасниками тренінгу як абсолютно доступні і зрозумілі (98%). Водночас 2% неповнолітніх засуджених, які брали участь у проведенні тренінгу відмітили, що тренінгова інформація була недоступною і незрозумілою (див. рис. 6.10.).

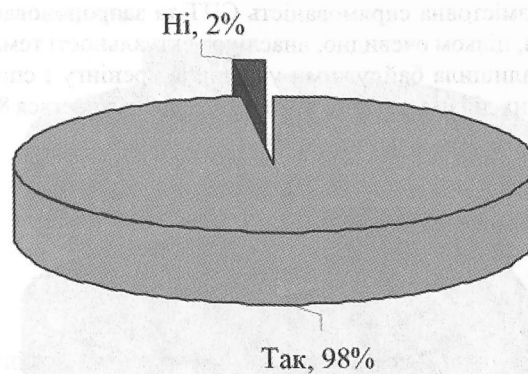


Рис. 6.10. Оцінка неповнолітніми засудженими доступності і зрозумілості інформаційного матеріалу СПТ (запитання №2 анкети).

На запитання № 3 «Які тренінгові вправи були найбільш корисними для Вас і чому?», неповнолітні засуджені (91,8%) вказали на: «Не казкові проблеми», «Заряджена зброя», «Моделювання проблемних ситуацій», «Кризи життєвого шляху», «Жетони», «Золоті правила». На їхню думку, ці вправи найбільш цікаві і зрозумілі для них, а головне мають практичне значення. У свою чергу, відповідаючи на запитання № 4 анкети, найменш корисними і зрозумілими виявилися вправи: «Ланцюг», «Оцінка власних якостей», «Валіза», на що вказали 54,1% вихованців.

Концептуальний і методологічний підходи, що були покладені в основу СПТ та його тематична цілеспрямованість, також знайшли підтвердження у відповідях учасників тренінгу на запитання № 5 анкети. Так, цікавими та інформативними тренінгові вправи визнали 96% опитаних і лише для 4% тренінгові вправи зовсім нецікаві, а їхня практична прийнятність здається проблематичною (див. рис. 6.11).

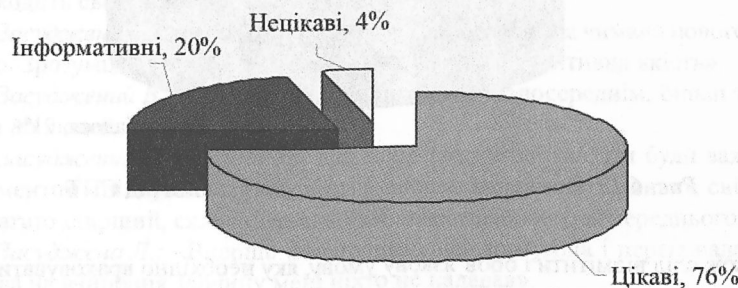


Рис. 6.11. Оцінка неповнолітніми засудженими тренінгових вправ (запитання № 5 анкети).

Разом з тим змістовна спрямованість СПТ та запропонована процедура його проведення, цілком очевидно, внаслідок актуальності тематичної спрямованості, не залишила байдужими учасників тренінгу і спонукала їх до активних і творчих дій під час його проведення, що визнається 87% опитаних (див. рис. 6.12.).

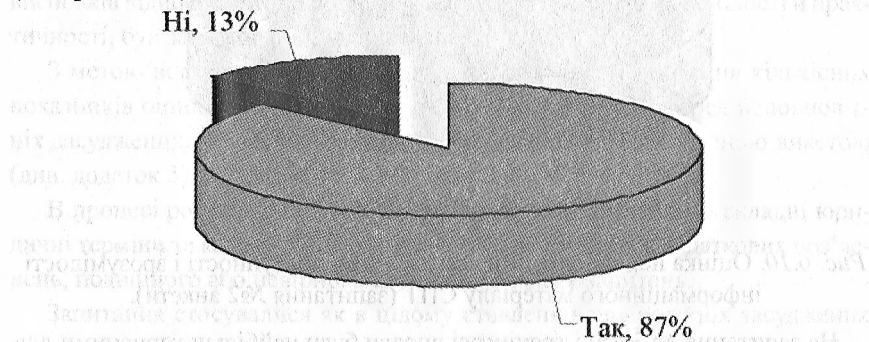


Рис. 6.12. Активність неповнолітніх засуджених під час проведення тренінгових занять (запитання № 6 анкети).

Суб'єктивні відчуття, що фіксуються учасниками тренінгу у відповідях, часто є тим самим ефектом, який виступає основною метою тренінгу. Так, позитивні враження неповнолітніх засуджених від СПТ відмітили майже 100% опитаних і лише 2% проявили відвертий негативізм до прийнятності тренінгу (див. рис. 6.13.).

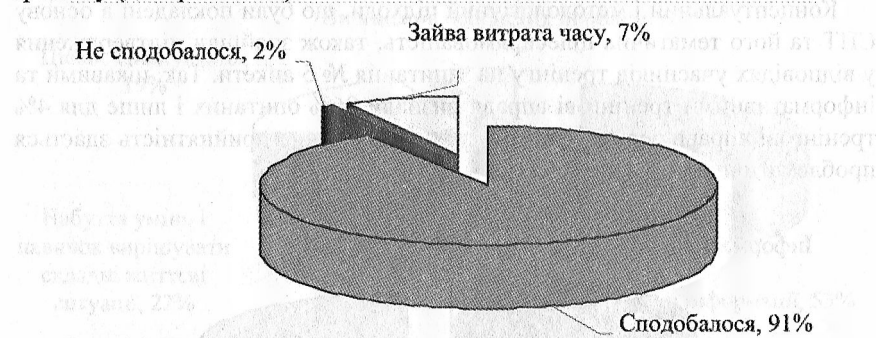


Рис. 6.13. Враження неповнолітніх засуджених від СПТ (запитання № 7 анкети).

Також слід відмітити і обов'язкову умову, яку необхідно враховувати для успішного і продуктивного проведення тренінгу – створення відповідної комфортної обстановки, що сприяє успішному протіканню процесу засвоєння інформації, на що вказують відповіді 93% опитаних (див. рис. 6.14.).

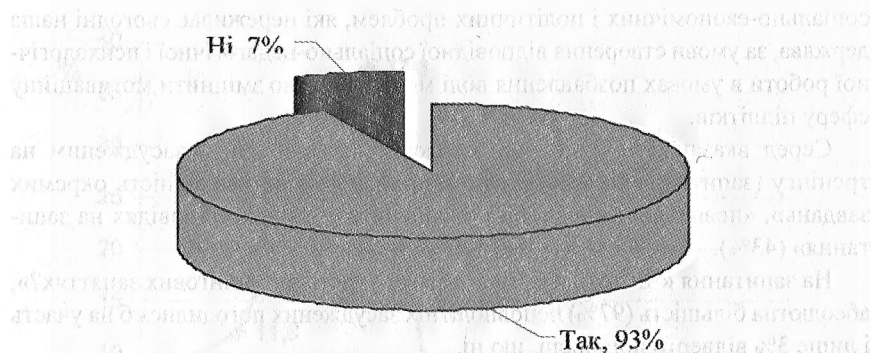


Рис. 6.14. Оцінка неповнолітніми засудженими успішності і комфортності процесу засвоєння тренінгового матеріалу (запитання № 8 анкети).

Доречно, на наш погляд, навести і окремі приклади із самозвітів учасників СПТ.

Засуджена І.: «Проведення подібних тренінгових занять є цікавим і корисним, навіть необхідним, оскільки завдяки тренінгу легше навчитися правильно оцінювати себе та інших».

Засуджений О.: «Насамперед, участь у тренінгу надала мені можливість відверто поспілкуватися з іншими учасниками тренінгу. Коли увесь час займаєшся самоаналізом, в решті-решт заходиш в глухий кут. Вже від того, що було сказано в слух, стало легше... Отримав багато нового, приємної і неприємної інформації про себе. Я, власне, почав говорити відверто, коли відчув свою схожість з персонажами ситуацій, які пропонувалися для вирішення».

Засуджений М.: «Тренінгові заняття додали мені впевненості у собі, оскільки мене розуміли, співпереживали, прагнули допомогти... Дуже радий, що знайшов для себе нових друзів».

Засуджений Д.: «Я переконаний, що тренінг треба було проводити навіть заради одного того почуття звільнення, яке відчуває людина, коли, нарешті, знаходить свою проблему...».

Засуджена С.: «Беручи участь у тренінгу, дізналася чимало нового і цікавого. Зрозуміла, що моя замкненість – далеко не позитивна якість».

Засуджений В.: «Я став більш відкритим, безпосереднім, більш терплячим до людей...».

Засуджений П.: «Особисто для мене тренінгові заняття були важливим елементом спілкування з людьми. Я побачив справжній, живий світ, який набагато ширший, складніший, більш насичений мого попереднього».

Засуджена Л.: «Вперше по-справжньому зрозуміла і переконалася, що права на вчинення злочину мені ніхто не надавав».

Наведені приклади із самозвітів неповнолітніх засуджених, які були зафіксовані після проведення СПТ, свідчать про те, що навіть в період складних

соціально-економічних і політичних проблем, які переживає сьогодні наша держава, за умови створення відповідної соціально-педагогічної і психологічної роботи в умовах позбавлення волі можна суттєво зміцнити мотиваційну сферу підлітків.

Серед вказаних причин, які заважали неповнолітнім засудженим на тренінгу (запитання № 9 анкети), чітко визнаються: «складність окремих завдань», «невпевненість у собі», «нещирість у деяких відповідях на запитання» (43%).

На запитання «Чи хотіли б Ви ще брати участь в тренінгових заняттях?», абсолютна більшість (97%) неповнолітніх засуджених погодилися б на участь і лише 3% відверто відповіли, що ні.

Результати дослідження на початку експерименту свідчать про низький рівень ресоціалізації неповнолітніх засуджених, який зумовлений не лише специфічними особливостями їх психіки, але й недостатньо сформованим рівнем мотиваційної та емоційно-вольової сфер. Проведення ж відповідної психолого-педагогічної роботи зі спецконтингентом суттєво вплинуло на зростання позитивних тенденцій, зокрема у виробленні соціальних мотивів поведінки, впевненості у своєму майбутньому після звільнення, зростанню соціальної активності у спілкуванні з персоналом виховної колонії. Останнє свідчить про певну нормалізацію бачення засудженими свого майбутнього за межами пенітенціарної установи, відхід від стереотипів своєї непотрібності «на волі», що, як було відмічено у констатувальній частині дослідження, домінувало у них раніше.

Зневіра до майбутнього, напруженість у стосунках з дорослими та однолітками, що мали місце у більшості неповнолітніх засуджених на початковому етапі експериментальної роботи, поступово заміщувалися їхнім прагненням спробувати змінити своє життя на краще.

Результатом формувального етапу експерименту стали достовірні зміни у відсотковому розподілі типів цінностей на рівні нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів у неповнолітніх засуджених (див. рис. 6.15 і 6.16).

Як видно з наведеного рисунка 6.16, на рівні нормативних ідеалів (тобто на рівні переконань) для обстеженої вибірки найбільш значимими для хлопців і дівчат є цінності: *універсалізм* (розуміння, терпимість і захист добробуту всіх людей і природи), *доброта* (збереження і підвищення добробуту близьких людей), а також *традиції* (повага й відповідальність за культурні і релігійні звичаї та ідеї).

Відповідно на рисунку 6.11 показано, що на рівні індивідуальних пріоритетів (тобто в конкретних вчинках) в найбільшому ступені проявилися такі цінності, як *доброта*, *конформність* (стримування дій і збуджень, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням) і *універсалізм*.

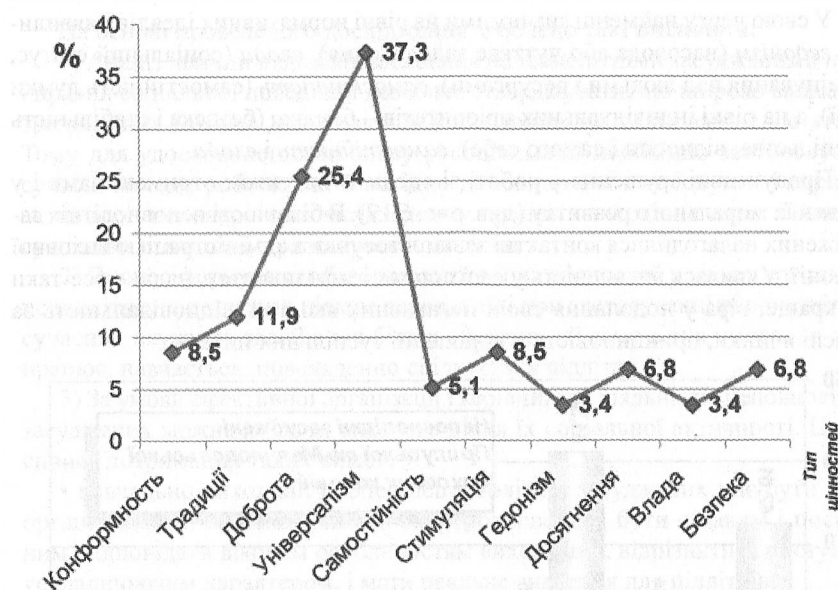


Рис. 6.15. Середні показники значимості типів цінностей на рівні нормативних ідеалів у неповнолітніх засуджених (%)

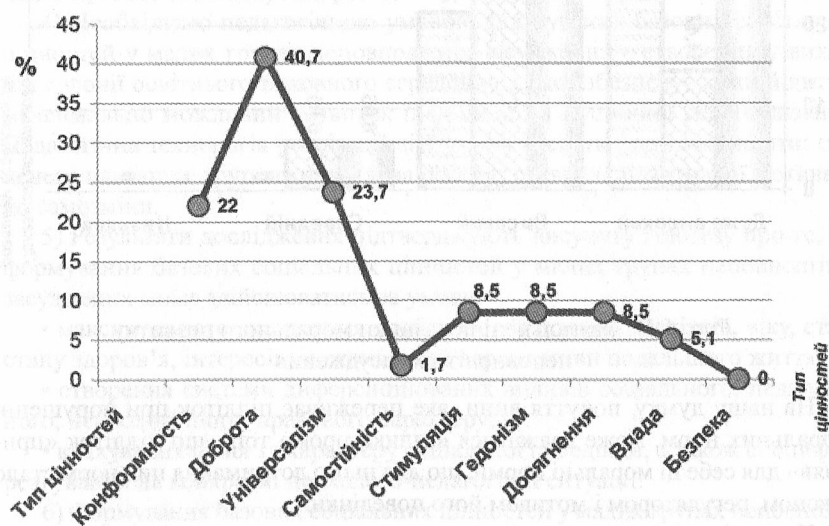


Рис. 6.16. Середні показники значимості типів цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів у неповнолітніх засуджених (%)

У свою чергу найменш значимими на рівні нормативних ідеалів виявилися: *гедонізм* (насолада або чуттєве задоволення), *влада* (соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами), *самостійність* (самостійність думки і дії), а на рівні індивідуальних пріоритетів – *безпека* (безпека і стабільність суспільства, відносин і самого себе), *самостійність* і *влада*.

Продуктивні зрушення у роботі зі спецконтингентом отримані нами і у змінах їх морального розвитку (див. рис. 6.17). В більшості неповнолітніх засуджених налагодилися контактні взаємовідносини з адміністрацією виховної колонії, з'явилась впевненість у своїх силах і можливостях, надія – все-таки на краще, віра у подолання своїх негативних якостей, відповідальність за власні вчинки, принциповість у вирішенні суспільних питань.

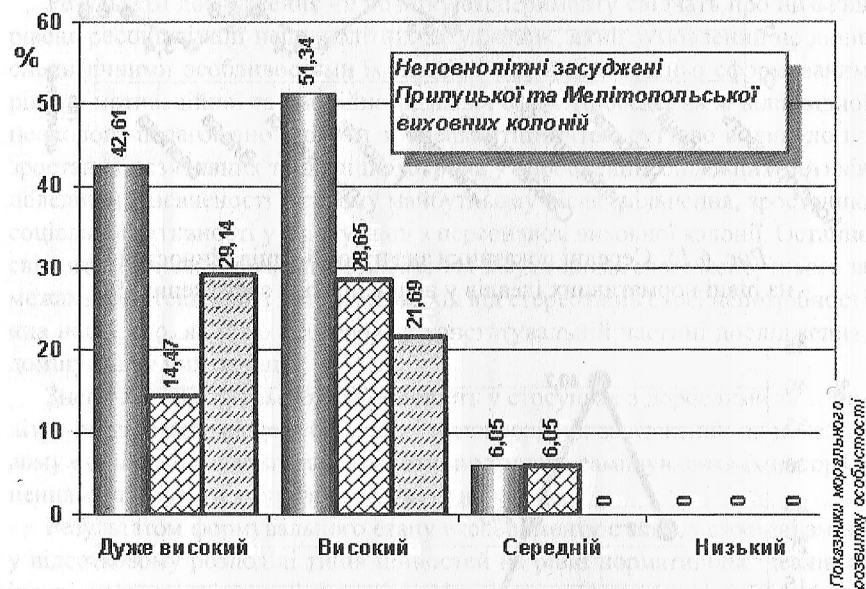


Рис. 6.17. Узагальнені показники морального розвитку неповнолітніх засуджених

На нашу думку, почуття вини, яке переживає підліток при порушенні моральних норм, може вважатися «індикатором» того, що підліток «прийняв» для себе ці моральні норми, що для нього дотримання цих норм стало законом, регулятором і мотивом його поведінки.

Насамкінець зазначимо, що запропонована нами методика не призвела б до бажаних результатів, якби не була органічно включеною у систему психолого-педагогічної діяльності виховних колоній.

На основі проведеного дослідження зроблено такі **висновки**:

1) Аналіз причин недоліків засвоєння неповнолітніми засудженими норм і правил соціальної поведінки дозволяє стверджувати, що широко вживаних традиційних методів для усунення в них індивідуальних вад недостатньо. Тому для удосконалення процесу ресоціалізації необхідно застосовувати сучасні методи роботи, які б вигідно доповнювали вже існуючі і сприяли активності неповнолітніх засуджених у процесі оволодіння ними звичками суспільно схвальної, правомірної поведінки.

2) Процес формування базових соціальних цінностей у малих групах неповнолітніх засуджених цілком керований і при застосуванні різноманітних сучасних наукових засобів він більш ефективний саме в тих умовах, в яких працює, навчається, повсякденно спілкується підліток.

3) За умови ефективної організації і керівництва діяльністю неповнолітніх засуджених можна досягти високого рівня їх соціальної активності. Цьому сприяє дотримання таких вимог:

- навчально-виховний процес неповнолітніх засуджених має бути чітко організованим, спланованим, проконтрольованим, бути цікавим і посилюючим, відповідати віковим особливостям вихованців, відрізнятися поступово ускладнюючим характером, і мати реальне значення для підлітків;

- зміст психолого-педагогічного процесу має передбачати індивідуалізацію та диференціацію видів, форм і методів виправлення неповнолітніх засуджених, тобто забезпечувати реалізацію особистісно-орієнтованого підходу.

4) Необхідною педагогічною умовою формування базових соціальних цінностей у малих групах неповнолітніх засуджених є створення у виховній колонії освітнього-виховного середовища, що забезпечує кожній дитині максимально можливий розвиток її здібностей і успішну ресоціалізацію. Педагогічна технологія реалізації цієї умови містить такі компоненти: ступеневе навчання, групова навчальна робота, розвиток позитивної мотивації до самозміни.

5) Результати дослідження підтверджують висунуту гіпотезу про те, що формування базових соціальних цінностей у малих групах неповнолітніх засуджених може здійснюватись за умови:

- максимального врахування особливостей психіки підлітків, віку, статі, стану здоров'я, інтересів, можливостей перспективи подальшого життя;

- створення системи диференційованих впливів соціального, педагогічного, психологічного, правового характеру;

- врахування рівня та характеру соціальної поведінки, а також специфіки реагування на конкретні психолого-педагогічні ситуації.

6) Формування базових соціальних цінностей у малих групах неповнолітніх засуджених можна успішно здійснювати за умов оволодіння персоналом ВК основами педагогіки, психології, кримінології, правознавства. Тому доцільно внести відповідні корективи в програми підготовки і перепідготовки працівників пенітенціарних установ.

Літературні джерела

1. Алексєєнко Т.Ф. «Я – соціальне» та «Я – індивідуальне» в соціалізації особистості / Т.Ф. Алексєєнко // Шлях освіти : науково-методичний журнал №4 (54) 2009 жовтень–листопад–грудень – С. 7–9.
2. Алексєєнко Т.Ф. Мала група школярів як соціально-педагогічне явище / Т.Ф. Алексєєнко // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць / Київський міський педагогічний університет імені Б.Д. Грінченка, Інститут проблем виховання АПН України; редкол.: І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, О.Л. Кононко та ін. – К., 2009. – № 11 (спецвип., ч. 1). – С.15–19.
3. Алексєєнко Т.Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування / Т.Ф. Алексєєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць ; редкол.: І.Д. Бех, В.М. Оржеховська, В.В. Вербицький та ін. – Кам'янець–Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2010. – Вип.14, кн.1. – С. 12 – 21.
4. Алексєєнко Т.Ф. Мотивація й цінності групування школярів у малі групи / Т.Ф. Алексєєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – №2. – С.24–30.
5. Алексєєнко Т.Ф. Зміст соціальних очікувань сучасних старшокласників і соціально-педагогічні проблеми їх регулювання / Т.Ф. Алексєєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. – №3. – С. 78–83. (0,5 др. арк.).
6. Алексєєнко Т.Ф. Педагогічні умови формування базових соціальних цінностей у малих групах школярів / Т.Ф. Алексєєнко // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали наук.-практ. конференції (за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році) / за ред. І.Д. Бека, О.В. Мельника. – Івано-Франківськ : видавництво «Тіповіт», 2011. – Вип.1. – 236 с. – С. 73.–75.
7. Алексєєнко Т.Ф. Вплив інформаційних технологій на стан і розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем суспільства / Т.Ф. Алексєєнко // Соціально-правові засади захисту дітей : збірник матеріалів міжнарод. наук.-метод. конф. (Кременець 19–20 травня 2011 року). – Кременець : Вид-во КОГП ім. Тараса Шевченка, 2011. – 132 с. – С. 101–105.
8. Алексєєнко Т.Ф. Програми й наукові дослідження з проблем дитинства / Т.Ф. Алексєєнко // Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2010 року) ; Розділ 8. – К., 2011. – С.142–152
9. Алексєєнко Т.Ф. Соціально-педагогічні проблеми духовного виховання дітей і молоді й шляхи їх подолання / Т.Ф. Алексєєнко // Возраждение духовности в современном мире: взаимодействие церкви и образование : тезисы Всеукр. науч.-практ. конф., 24–25 марта 2011 г. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2011. – С. 10–13.
10. Алексєєнко Т.Ф. Благодійні проекти: реалізація в малих групах школярів / Т.Ф. Алексєєнко // Позашкілля. – №5(29), травень 2009 / [Спецвипуск]: Позашкілля. – №17(20), травень 2009: тема: Добро починається з тебе: II Всеукраїнський конкурс благодійних проектів – С. 5–7.
11. Алексєєнко Т.Ф. Соціальні проекти: благодійництво в українському суспільстві / Т.Ф. Алексєєнко // Шкільний світ. – 2011. – №21–22. – С. 6–9.

12. Алексеев Т. Ф. Формирование базовых социальных ценностей у малых группах ученической молодежи в заведениях образования инклюзивной ориентации / Т. Ф. Алексеев // Социально-педагогическая работа в заведениях образования инклюзивной ориентации [Тезисы] : материалы V Всеукр. науч.-практ. конф. (Хмельницкий, 22 апреля 2010 года). – Хмельницкий : Хмельницкий институт социальных технологий Университета «Украина», 2010. – С. 11–13.
13. Алексеев Т. Ф. Формирование социально-моральной позиции у старшеклассников : [моногр.] / Т. Ф. Алексеев, О. И. Коваленко. : [за заг. ред. Т. Ф. Алексеев]. – Винница : ТОВ фирма «Планер», 2011. – 230 с
14. Алексеев Т. Ф. Ценности малой группы школьников как социально-педагогический феномен / Т. Ф. Алексеев // Теоретико-методические проблемы воспитания детей та ученической молодежи: сб.наук.прац / М-во образования и науки Украины, АПН Украины, Ин-т проблем воспитания; редкол.: И. Д. Бех, А. Й. Сиротенко, В. М. Оржеховская та ін. – Кам'янець-Подольский: Издательство Звоник Д. Г., 2009. – Вып. 13, кн. 1. – С. 266–274.
15. Андреева Г. М. Принципы исследования межличностного восприятия в условиях совместной групповой деятельности / Г. М. Андреева, А. И. Донцов, А. И. Хараш. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 341 с.
16. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Академия, 2008. – 363 с.
17. Антипина Г. С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых групп / Г. С. Антипина. – Л.: ЛГУ, 1982. – 111 с.
18. Антонян Ю. М. Тюремная субкультура и нейтрализация ее негативных проявлений / Ю. М. Антонян, В. А. Верещагин, Г. Б. Калманов // Государство и право. – 1996. – № 10. – С. 72.
19. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова. – М.: Наука, 1981. – 366 с.
20. Апресян А. Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы / А. Г. Апресян. – М.: Наука, 1995. – 353 с.
21. Аронсон Э. Психологические законы поведения / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкер. – СПб. : М.: 2002. – 189 с.
22. Бабкина М. И. Проектная деятельность как метод формирования гражданской активности ученической молодежи / М. И. Бабкина // http://www.rusnauka.com/5_NMIV_2009/Pedagogica/40610.doc.htm.
23. Баранов А. Влияние группы на индивида / А. В. Баранов, А. П. Сопиков // Социальные исследования. Вып. 3. Проблемы труда и личности. – М.: Просвещение, 1970. – 440 с.
24. Барко В. И. Профилактика ВІЛ та формирования безопасной поведенки персонала органов внутренних дел Украины: Навч.-метод. посіб. / В. И. Барко, М. Т. Бондарчук. – К.: МВС Украины, 2004. – С. 11.
25. Бачинська Є. М. Актуальність дослідження базових соціальних цінностей / Є. М. Бачинська // Вісник Черкаського Національного Університету ім. Б. Хмельницького. – № 166. – С. 12–17.
26. Белоус В. А. Организация научных исследований по физической культуре в вузе: Учебно-методическое пособие / В. А. Белоус, В. А. Щеголев, Ю. Н. Щедрин. – СПб. : СПбГУИТ-МО, 2005. – 72 с.

27. Бех І.Д. Виховання особистості : [підруч.] / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
28. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку : [наук.-метод. посіб.] / І.Д. Бех. – Рівне : РДГУ, 2004. – 42 с.
29. Бондаренко Л. Исследование взаимоотношений в малых группах в процессе совместной деятельности / Л. Бондаренко, В. Ковалев, Н. Корпеев, Т. Титаренко // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси: «Мецниереба», 1971. – С. 14–19.
30. Бондырева С.К. Феномен толерантности в системе межэтнических отношений / С.К. Бондырева // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воонез Изд-во НПО «МОДЭК». – 2003. – С. 9–20.
31. Бранден Н. 6 фундаментів відчуття власної вартості / Н. Бранден. – Лодзь : RAVI, 2003
32. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й науч.-практ. конф., Красноярск, апр. 2002 г. Красноярск: Краснояр. Гос. Ун-т, 2003. – С. 104–117.
33. Буева Л.П. Общественные отношения и общение / Л.П. Буева // Проблемы общения и воспитание. – ТартуТГУ, 1974. Т. 1. – 220 с.
34. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – М.: Просвещение, 1967. – 220 с.
35. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
36. Волков И.П. Исследование лидерства как функция групповой задачи / И.П. Волков // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 4. – Л.: ЛГУ, 1971. – С. 36–39.
37. Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1971. – С. 44–48.
38. Гільбух Ю. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу / Гільбух Ю.З., Киричук О.В.. – Київ: НІПЦ Перспектива, 1996. – 208 с.
39. Година А.И. Взаимодействие субкультуры и культуры (на примере движения индустристов) / А.И. Година // Молодежные движения и субкультуры Санкт-Петербурга [Текст] : Социологический и антропологический анализ / Авт. кол. : З. Бредова и др.; ред. В.В. Костюшев ; Институт социологии РАН (Санкт-Петербургский филиал); Санкт-Петербургский государственный университет. Факультет социологии; Санкт-Петербургская Ассоциация социологов. – СПб. : Норма, 1999. – С. 77 с.
40. Головатый Н.Ф. Социология молодежи / Н.Ф. Головатый.. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
41. Головаха Є.І. Структура групової діяльності: соціально-психологічний аналіз / Є.І. Головаха. – К.: Наукова думка, 1982. – 139 с.
42. Данилин К.Е. Диада или триада? (К вопросу об оптимальном численном составе коллективного субъекта управления) / К.Е. Данилин, А.У. Хараш // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами. – М.: Просвещение, 1974. – С. 104–110.
43. Донцов А.И. О понятии «группа» в социальной психологии / А.И. Донцов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1997. №4. С. 17–25.

44. Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности / А. И. Донцов. – М.: МГУ, 1979. – 220 с.
45. Донцов А. И. Психология коллектива. Методологические проблемы исследования / А. И. Донцов. – М.: МГУ, 1984. – 320 с.
46. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика–Пресс, 2000. – 384 с.
47. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис // Под ред. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 342 с.
48. Журавлев А. Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. – 1993. – №1. – С. 24–35.
49. Зацепин В. И. К вопросу о структуре вертикального общения в коллективе / В. И. Зацепин // Руководство и лидерство. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 85–89.
50. Зацепин В. И. Личные взаимоотношения в коллективе старшеклассников и студентов как условие формирования личности / В. И. Зацепин // Личность и группа. – Л.: Наука, 1971. – С. 19–29.
51. Зацепин В. И. Межличное общение в коллективе : автореф. дис... на соискание науч. степени канд. пед. наук / В. И. Зацепин. – Л., 1970. – 22 с.
52. Зацепин В. И. Отношение учащихся и студентов к изучаемым предметам как фактор развития учебного коллектива / В. И. Зацепин // Личность и группа. – Л.: ЛГУ, 1971. – С. 14–19.
53. Зверева І. Д. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям : метод. посібник [І. Д. Зверева, О. В. Бензпелько, Л. П. Гуровська, Т. В. Журавель та ін.] / за ред. І. Д. Зверевої, Ж. В. Петрочко. – К. : «Калита», 2010 – 376 с.
54. Зверева І. Д. Сходинки: просвітницько–профілактичні тренінгові заняття з підлітками : навч.–метод. посібник [для соціальних педагогів, соціальних працівників, аутич–працівників, практичних психологів] / [І. Д. Зверева, Т. Л. Лях, Т. В. Журавель, В. В. Лях, Г. Б. Скіпальська ; за наук. ред. І. Д. Зверевої. – К. : Видавничий дім «КАЛИТА», 2010. – 173 с.
55. Зверева І. Д. Технології соціального захисту дітей у діяльності неурядових організацій в Україні./ Соціально–правові засади захисту прав дітей: збірник матеріалів Міжнародної науково–практичної конференції «Соціально–правові засади захисту дітей / За заг. ред. Л. О. Данильчук, Т. В. Захарчук. – Кременець : вид–во КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2011. – С. 64–68.
56. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов: Феникс, 2002. – 480 с.
57. Исследование социально–психологических особенностей школьных классов // Псих. проблемы повышения качества обучения и воспитания: Сб. науч. тр. – М., 1984. – С. 89 – 95.
58. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги – М.–Р.: Дело, 1990. – 720 с.
59. Киричук А. В. Опыт социально–педагогического изучения положения ребенка в системе коллективных отношений / А. В. Киричук // Ребенок в системе коллективных отношений. – М.: Педагогика, 1972. – С. 61–66.
60. Киричук О. В. Положение детей в системе общения в классном коллективе / О. В. Киричук // Пробл. Общения и воспитание. Ч.2. – Тарту, 1974. – С.8–16.

61. Киричук А. В. Структура и динамика взаимоотношений в коллективе / А. В. Киричук // Коллектив, личности ребенка, внутриколлективные отношения. – М.: Просвещение, 1970. – С. 6–12.
62. Кирпичник А. Г. Исследование динамики коллективообразования в юношеских группах: Автореф. канд. дис. / А. Г. Кирпичник. – М., 1980. – 22 с.
63. Князева Е. Н. Курдюмов В. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, В. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 3 – 21.
64. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А. Г. Ковалев. – М.: Проспект, 2001
65. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
66. Кожухарь Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г. С. Кожухарь // Вопр. психол. – 2006. – №2. – С. 6–12.
67. Коломинский Я. Л. Изучение взаимоотношений в классном коллективе / Я. Л. Коломинский // Совершенствование процесса обучения и воспитания. – Минск: Ураджай, 1970. – С. 19–34.
68. Коломинский Я. Л. Малая группа как универсальная система непосредственного межличностного общения / Я. Л. Коломинский // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 21–27.
69. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2000 – 432 с.
70. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе (очерк о социальной психологии школьного класса) / Я. Л. Коломинский. – Минск: Ураджай, 1969. – 288 с.
71. Коломинский Я. Л. Психология межличностных отношений в коллективе школьников / Я. Л. Коломинский. – Минск: Ураджай, 1972. – 228 с.
72. Коломинский Я. Л. Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах и коллективах / Я. Л. Коломинский // Вопросы психологии. – 1971. – №6. – С. 45–52.
73. Коломинский Я. Л. Экспериментальное исследование осознания человеком своих взаимоотношений в малой группе / Я. Л. Коломинский // II Международный коллоквиум по социальной психологии. – Тбилиси: «Мецниереба», 1969. – С. 126–132.
74. Кон И. С. В поисках себя / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
75. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – С. 166.
76. Кондратьев М. Ю. Значимый другой: слагаемые межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. – 2011. – №2. – С. 17 – 28.
77. Кондратьев М. Ю. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. – М. : ПЕР СЭ, 2006.
78. Кондратьев М. Ю. Особенности межличностного восприятия в группах трудновоспитуемых подростков и юношей : дис... канд. пед. наук / М. Ю. Кондратьев. – М., 1983.
79. Конникова Т. Е. О взаимоотношениях в коллективах подростков / Т. Е. Конникова // Ребенок в системе коллективных отношений / Под ред. Л. Бугевой, Л. Новиковой. – М.: МГУ, 1972. – С. 78–84.

80. Конникова Т. Е. Отношения между детьми в школьном коллективе / Т. Е. Конникова // Социальная психология личности. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 116–127.
81. Кошелева Н. Человек в 16 измерениях / Н. Кошелева // Директор по персоналу. – 2006. – №40. – С. 52.
82. Кричевский Р. Л. Восприятие членов малой группы ее руководителем и самой группой / Р. Л. Кричевский // Социально–психологические проблемы руководства и управления коллективами. – М.: Просвещение, 1974. – С. 204–220.
83. Кричевский Р. Л. Проблема сплоченности малых групп в зарубежной социальной психологии / Р. Л. Кричевский // Вопросы психологии. – 1973. – №3. – С. 27–34
84. Кричевский Р. Л. Психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская – М.: МГУ, 1991. – 207 с.
85. Кричевский Р. Л. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе / Р. Л. Кричевский, М. М. Рыжак. – М.: ФиС, 1985. – 220 с.
86. Крюков В. В. Философские интерпретации проблемы ценностей / В. В. Крюков // Вечные философские проблемы. – Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1990. – С.39 – 53.
87. Кузьмин Е. С. Руководитель и коллектив / Е. С. Кузьмин, И. П. Волков, Ю. Н. Емельянов. – Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. – С. 15.
88. Кули Ч. Социальная самость / Ч. Кули // Американская социологическая мысль: Тексты : под общ. ред. В. И. Добренькова. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1996. – С.314–327.
89. Куница Т. Ю. Мала група як основа формування навичок конструктивних взаємовідносин підлітків / Т. Ю. Куница // Педагогічна освіта : теорія і практика педагогіки. Психологія: зб. наук. праць / Київський міський педагогічний університет імені Б. Д. Грінченка, Інститут проблем виховання АПН України; редкол.: І. Д. Бех, В. О. Огнев'юк, О. Л. Кононко та ін. – К., 2009. – № 11 (спецвип., ч. 1). – С.144– 148.
90. Кушнар'ов С. В. Вплив засобів масової інформації на формування правосвідомості неповнолітніх: зарубіжний та вітчизняний досвід / С. В. Кушнар'ов // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – Луганськ: Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка «Альма-матер», 2009. – № 2. – С. 24–31.
91. Кушнар'ов С. В. Концептуальні підходи до проблеми формування базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених / С. В. Кушнар'ов // Теоретико–методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання; редкол.: І. Д. Бех, А. Й. Сиротенко, В. М. Оржеховська та ін. – Кам'янець–Подільський: Видавець Зволейко Д. Г., 2009. – Вип. 13, кн. 2. – Кам'янець–Подільський : Видавець Зволенко Д. Г., 2009. – С. 66–76.
92. Кушнар'ов С. В. Особливості мікросередовища неповнолітніх засуджених у виховних колоніях / С. В. Кушнар'ов // Юридична психологія та педагогіка. – К.: КНУВС, 2009. – № 1(5). – С. 141– 152.
93. Кушнар'ов С. В. Особливості формування та функціонування малих груп неповнолітніх засуджених у виховних колоніях // Юридична психологія та педагогіка. – К.: КНУВС, 2010. – №1(7). – С. 222–232.

94. Кушнар'ов С. В. Розвиток базових соціальних цінностей у неповнолітніх засуджених в умовах позбавлення волі / С. В. Кушнар'ов // Соціально-правові засади захисту дітей : збірник матеріалів Міжнар. наук.-метод. конф. (Кременець 19-20 травня 2011 року). – Кременець : Вид-во КОГП ім. Тараса Шевченка, 2011. – 132 с. – С. 82-84.

95. Кушнар'ов С. В. Сім'я як осередок формування базових соціальних цінностей у дітей та підлітків : матеріали міжн. наук.-практ. конф. [«Забезпечення прав і свобод людини і громадянина в діяльності органів внутрішніх справ»], (Київ, 4 грудня 2009 р.). – К. : ДНДІ МВС України, 2009. – Харків : Права людини, 2009. – С. 378-381.

96. Кушнар'ов С. В. Соціалізація й система базових соціальних цінностей неповнолітніх засуджених / С. В. Кушнар'ов // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – Луганськ: Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – № 1. – С. 52-58.

97. Кушнар'ов С. В. Соціально-педагогічні технології роботи з неповнолітніми правопорушниками / С. В. Кушнар'ов // Запобігання насильству та екстремізму в молодіжному середовищі : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Херсон, 15 березня 2011 р.) / за ред. В. М. Великого, С. О. Моїсєєва. – Херсон : РІПО, 2011. – С. 98-99.

98. Кушнар'ов С. В. Соціально-педагогічні умови надання допомоги засудженим похилого віку у виправній колонії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / С. В. Кушнар'ов. – Київ, 2005. – 20 с.

99. Кушнар'ов С. В. **Соціально-психологічні особливості агресивної поведінки в середовищі неповнолітніх** / С. В. Кушнар'ов : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. [«Психологічні аспекти національної безпеки»], (Львів, 22-23 верес. 2009 р.) / Львівський держ. універс. внутр. справ. – Львів: ЛДУВС, 2009. – С. 235-238.

100. Кушнар'ов С. В. Сучасні методи діагностики базових соціальних цінностей у неповнолітніх засуджених / С. В. Кушнар'ов // Юридична психологія та педагогіка. – 2011. – №1(9). – С. 253-263.

101. Кушнар'ов С. В. Сучасні форми і методи формування базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених / С. В. Кушнар'ов // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 64. – С. 30-35.

102. Кушнар'ов С. В. Теоретико-методологічні основи дослідження базових соціальних цінностей і ціннісних орієнтацій неповнолітніх засуджених / С. В. Кушнар'ов // Юридична психологія та педагогіка. – К. : КНУВС, 2009. – №2(6). – С. 257-266.

103. Кушнар'ов С. В. Тренінгові технології як засіб формування базових соціальних цінностей у неповнолітніх злочинців / С. В. Кушнар'ов : матеріали V міжн. наук.-практ. конф. [«Психологічні технології в екстремальних видах діяльності»], (Донецьк, 28-29 травня 2009 р.). – Донецьк: Донецький юрид. ін-т ЛДУВС ім. Е. А. Дідоренка, 2009. – С. 368-370.

104. Луков В. А. Социальное проектирование: Учебное пособие. – 3-е изд. / В. А. Луков – М.: Флинта, 2003, –240с.

105. Макаренко А. С. Сочинения / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1956. – Т.5. – С. 253.

106. Максимова Н. Ю. Впровадження тренінгових технологій як засіб підвищення ефективності навчання студентів / Н. Ю. Максимова // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 22 листопада 2003р. / За наук. ред. Л. І. Мороз. – К.: КІВС, 2003. – С. 76-77.

107. Малиношевський Р.В. Солідарність як базова соціальна цінність малих груп підлітків / Р.В. Малиношевський // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали наук.-практ. конференції (за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році) / за ред. І.Д. Беха, О.В. Мельника. – Івано-Франківськ : видавництво «Тіповіт», 2011. – Вип.1. – 236 с. – С. 219–221.
108. Мансуров Н.С. Общественная психология и педагогическая наука / Н.С. Мансуров // Советская педагогика. – 1965. – № 9. – С. 58–59.
109. Методика поліхромно-адаптаційної біорегуляції психофізіологічного стану людини: Методичні рекомендації / А.Й. Мадяр, Є.В. Моїсєєнко, Г.Ю. Пишнов та ін. – К. : Модус колоріс, 2006. – 32 с.
110. Мокрецов А.И. Микросреда осужденных в ИТУ / А.И. Мокрецов, И.В. Шмаров. – М. : ВНИИ МВД СССР, 1979. – С. 53–54.
111. Мороз Л.І. Проблемні питання застосування психологічного тренінгу при підготовці персоналу ОВС / Л.І. Мороз, С.І. Яковенко // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 22 листопада 2003р. / За наук. ред. Л.І. Мороз. – К. : КІВС, 2003. – С. 16.
112. Нежинский Н.П., А.С. Макаренко и педагогика школы / Н.П. Нежинский. – К. : «Радянська школа», 1976. – С. 172.
113. Огаренко В.М. Соціологія малих груп: Підручник / В.М. Огаренко, Ж.Д. Малахова. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 292 с.
114. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: посіб. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
115. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
116. Петровский А.В. Авторитет, эмоциональный статус и роль личности «значимого другого» / А.В. Петровский // Индивидуальность педагога и формирование личности школьника. – Даугавпилс, 1988. –
117. Петровский А.В. Психологическая теория коллектива /А.В. Петровский. – М., 1979. – 136 с.
118. Петровский А.В. Трех факторная модель значимого другого / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С.
119. Пирожков В.Ф. Психология подростковой преступности / В.Ф. Пирожков. – М., 1998. – Т.1. – С. 11.
120. **Полат Е.С. Метод проектов / Е.С. Полат** // <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/1.htm>
121. Причепій Є.М. Філософія: Навчальний посібник / Є.М. Причепій, А.М. Черний, Л.А. Чекаль. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2008. – 592 с.
122. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [учеб. пособ]. / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – С. 92–109.
123. Сергеева Н.В. Особливості взаємодії молодших підлітків в малих групах школярів. / Н.В. Сергеева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання; редкол.: І.Д. Бех, В.М. Оржеховська, В.В. Вербицький та ін. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2010. – Вип.14, кн.1. – С. 231–238.

124. Сергеева Н. В. Соціально-педагогічний аналіз потреби включення молодших підлітків у малі групи школярів. / Н. В. Сергеева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання; редкол.: І. Д. Бех, А. Й. Сиротинко, В. М. Оржеховська та ін. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г., 2009. – Вип. 13, кн. 1. – С. 275–282.

125. Скопылов И. А. Ефремов О. Ю. Управление и диагностика персонала / И. А. Скопылов, О. Ю. Ефремов, И. М. Машаров. – СПб. : СПБИНВЭСЭП, «Знание», 2002. – 751 с.

126. Смирнов Л. М. Коллективное бессознательное и базовое ценности / Л. М. Смирнов // Поиск истоков. – М., 2000. – С. 141–164.

✓ 127. **Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Зверев-вой. – К: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.**

128. Соціальна педагогіка: словник-довідник / [за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко]. – Вінниця, ООО «Планер», 2009. – 548 с.

129. Тараненко К. В. Вчимося робити добро! / К. В. Тараненко // Шкільний світ. – К.: 2011. – № 21–22. – С. 5.

130. Тараненко К. В. Поселити у серце добро / К. В. Тараненко // Шкільний світ. – 2011. – № 34. – С. 6.

131. Тараненко К. В. Соціальні проекти як освітня технологія формування соціальних цінностей учнівської молоді / К. В. Тараненко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : видавець ПП Злолейко Д. Г., 2011. – Вип. 15. – Кн. 2. – С. 270 – 278.

✓ 132. Тараненко К. В. **Формування соціальних цінностей учнівської молоді шляхом участі у соціальній проектній діяльності / К. В. Тараненко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді [Тези] : Матеріали звітної наукової конференції Інституту проблем виховання НАПН України, (м. Київ, 7 квітня 2011 року).**

133. Украинский советский энциклопедический словарь. В 3-х т. / Редкол.: А. В. Кудрицкий (ответ. ред.) и др. – К. : Глав. ред. УСЭ, 1988. – Т. 1. – С. 22.

134. Уманский Л. И. К проблеме психологической оценки «коллективной деятельности» и структуры контактной группы как коллектива / Л. И. Уманский // Социально-психологические аспекты общественной активности школьников и студентов: Вып. 42. – Ярославль, 1975. – С. 5–13.

135. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М., 1980. – 83 с.

136. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д. И. Фельдштейн. – М., 1997. – 160 с.

137. Хьелл Л. Теория личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 608 с.

138. Щедрина Э. В. К возможности сопоставления социометрического и референсометрического выбора в группе / Э. В. Щедрина // Личность в психологическом эксперименте. Л.: Изд-во ЛГУ, 1973.

139. Яременко О. О. Науковий супровід соціальних проектів: ідеологія і структура процесу / О. О. Яременко // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – с. 76–87.

140. Glasersfeld E. Racial constructivism and Piaget's concept of knowledge / Glasersfeld E. – The Impact of the Piagetian theory on education philosophy and psychology. – Baltimore, MD : University Park Press, 1979.
141. Glasersfeld E. The reluctance to change a way of thinking / E. Von Glasersfeld // Irish Journal of Psychology. – 1988. – №9. – P. 83–90.
142. Richmond M. A compassionate scholar was in our midst / M. Richmond // Journal of Independent Social Work. – №2. – p. 45–55.
143. Sagar R. Bowen theory and practice / R. Sagar 1996,
144. Schwartz S.H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? / S.H. Schwartz // Journal of Social Issues, 1994, 50. – P.19–45.
145. Schwartz S.H. Universals in the structure and content of values : Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S.H. Schwartz // In M.P. Zanna (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. – Orlando, FL : Academic. Vol. 25, 1992. – P.1–65.
146. Sharan S. Cooperative learning: Theory and research / S. Sharan. – New York : Praeger Publishers, 1990.
147. Walkerdine V. Redefining the subject in situated cognition theory / V. Walkerdine // Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 1997.
148. Wood T., Cobb P., Yackel E. Reflections on learning and teaching mathematics in elementary school / T. Wood, P. Cobb, E. Yackel // Constructivism in education. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995
149. Wortham S.F. Acting out participant examples in the classroom / S.F. Wortham. – Amsterdam: John Benjamins, 1994. – p.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Алексєєнко Тетяна Федорівна, Бачинська Євгенія Миколаївна,
Зверєва Ірина Дмитрівна, Куниця Тетяна Юріївна,
Кушнарєв Сергій Володимирович, Малиношевський Руслан Васильович
Сергєєва Наталя Володимирівна, Тараненко Катерина Володимирівна**

СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ МАЛОЇ ГРУПИ ШКОЛЯРІВ

Монографія

Літературний редактор І. В. Трудолюбова

Верстка А. О. Басін

Обкладинка П. В. Резніков

Підписано до друку 23.10.2012 р. Формат 60х90 $\frac{1}{16}$

Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.

Ум. друк. арк. 15

Наклад 300 пр. Зам. 13-010.

Видано державним коштом.

Продаж заборонено.

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;

тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.

Віддруковано в друкарні "Видавництво "Фенікс".

03680, Україна, м. Київ, вул. Шутова, 13-б.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 271 від 07.12.2000 р.



СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ МАЛОЇ ГРУПИ ШКОЛЯРІВ

У монографії представлено малі групи школярів як соціально-педагогічний феномен, розкрито мотиви і причини їх утворення, норми функціонування, соціальні статуси і соціальні ролі їх членів, особливості внутрішньогрупової і міжгрупових комунікацій, механізми формування соціальної поведінки особистості і групи, обґрунтовано педагогічні умови формування толерантності, довіри, авторитету і солідарності як базових соціальних цінностей малої групи.

Матеріали монографії можуть бути використані соціальними педагогами і класними керівниками загальноосвітніх закладів у роботі з різними типами малих груп школярів, у діяльності Центрів соціальних служб для сімей, дітей і молоді з дітьми групи ризику, а також у процесі підготовки і перепідготовки соціальних педагогів у вищій школі.

ISBN 978-966-644-290-4



9 789666 442904 >